

# **”På skolen er liksom alle bare elever”**

*- om unge håndballtalenters læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen*

**Ingeborg Grinaker Wøien**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Desember 2006

## Sammendrag

Min masteroppgave er en selvstendig studie og en del av *Læringsprosjektet* ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Prosjektet ledes av førsteamanuensis Peer Møller Sørensen og stipendiat Nils Breilid. I prosjektet undersøkes ungdoms opplevelser av egen læring på ulike livsarenaer.

*Læringsprosjektet* er igjen en del av forskningsprogrammet *Oppvekstvilkår, læring og inkludering*, som ledes av professor dr.philos Edvard Befring. Masteroppgaven fokuserer på unge håndballtalenters læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen. Valg av fokus er sterkt påvirket av egne interesser. Etter flere års studier, noen års praksis som lærer/spesialpedagog og mange år med daglig aktivitet på håndballbanen, er det egne erfaringer og opplevelser som har gjort meg interessert i talentfulle ungdommers læring. Masterprosjektets problemstilling er:

*”Hvordan opplever unge håndballtalenter sin egen læring på skolen og på håndballbanen?”*

Med fokus på læring i to ulike læringskontekster, har jeg valgt å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Innenfor det sosiokulturelle perspektiv betraktes læring som del av en sosial praksis, og det handler om at vi i ulike sammenhenger tilegner oss måter å uttrykke oss, handle og samhandle på. I masteroppgaven har det vært et ønske å få kunnskap om hva håndballtalentene vektlegger når de forteller om sine gode læringsopplevelser. I et postmoderne, raskt foranderlig samfunn kan det være utfordrende for den enkelte lærende å orientere seg og finne mening og sammenheng. I et spesialpedagogisk perspektiv er det derfor behov for å finne fram til faktorer som bidrar til å gi den enkelte mening og gode læringsopplevelser. Perspektivet kan sies å representere en relativt ny vinkling i spesialpedagogikken, der fokus er på de som lykkes framfor på de som strever.

Datainnsamlingen har foregått gjennom intervju med fem landslagsaktuelle håndballspillere i alderen 15-17 år. Intervjuguiden er lagt opp med kategorier og

---

overkategorier. Hensikten har vært å gi jentene mulighet til å snakke om ulike sider ved sin egen læring på skolen og på håndballbanen. Kategoriene har ikke vært lagt til grunn i den videre analysen.

Analysemetodene som er brukt kan kalles interaksjonistiske, og inkluderer elementer fra både sosialkonstruktivisme, etnometodologi og diskursanalyse. I et interaksjonistisk perspektiv er det fokus både på *hva* jentene sier og *hvordan* de sier det. Analysedelen er derfor delt i to; en hva-del og en hvorfor-del. Hva-delen fokuserer på hva jentene opplever at de lærer, og er inndelt i tre analytiske overkategorier – hva, hvordan og hvorfor. Dette er spørsmål som jeg etter å ha lest i gjennom materialet opplevde at jentene vektla i diskursene. I hvordan-delen vises hva-delens mest framtreddende kategori, identitet, som et eksempel på hvordan jentenes læringsopplevelser synes å bli konstruert i et sosialt samspill.

Resultatene viser et nokså nyansert bilde av jentenes læringsopplevelser, der både positive og negative sider diskuteres. I samtalene konstrueres en type eksklusiv identitet gjennom at jentene sannsynligvis ubevisst, men likevel strategisk, trekker fram positive læringsopplevelser og nedtoner negative opplevelser. Likevel kommer det fram klare forskjeller mellom de to læringsarenaene i forhold til hvordan jentene opplever sin egen læring. Læringsopplevelsene på skolen kan kort oppsummeres med at de har liten innflytelse på egen læring, at de ikke blir tatt nok på alvor (”På skolen er vi liksom bare elever”), at de får lite anerkjennelse og er usikre på læringens bruksverdi. Likevel vektlegger de skolens betydning for egne framtidsmuligheter, og særlig betydningen av å få gode karakterer. På håndballbanen framstilles opplevelsene nesten motsatt; de blir tatt på alvor, de har innflytelse på hva og hvordan de lærer og de blir sett og anerkjent.

Konklusjonen bygger på jentenes vektlegging av interessante og meningsfylte læringssituasjoner, der utøvelse, mestringsopplevelser og anerkjennelse står sentralt. Dette synes å være viktige faktorer for at disse jentene skal kunne utnytte sitt talent og utvikle seg til ”gangs mennesker i hjem og samfunn”.

## Forord

Masteroppgaven er resultatet av en relativt langvarig dugnad. Det er mange å takke for at jeg nå sier meg ferdig.

Først vil jeg takke de fem håndballtalentene som velvillig lot seg intervju. Uten dere hadde ikke studien latt seg gjennomføre.

Kanskje størst takk går til min veileder Nils Breilid. Du er raus med ros, du har vist oppriktig interesse for mitt prosjekt og du har villig delt av dine solide fagkunnskaper. Det er ikke mange forunt å få en veileder som deg!

Takk også til Nils ”nabo” og stipendiat på ISP, Oddvar Hjulstad, for å ha ledet meg inn i den kvalitative forskningens kompliserte verden.

Takk til Vegard Nergård og Peer Møller Sørensen for inspirerende innspill mens prosjektet ennå lå i startgropa.

Takk til Håkon Wøien for kyndig ”datahjelp”, og til Eldbjørg og Torleif Nielsen for korrekturlesing og reflekterte tilbakemeldinger.

Takk til mamma for stadige gjennomlesninger og kommentarer, og til mamma og pappa for velvillig barnepass og mange, mange middager.

Sist, men ikke minst; Takk til Geir, Ida Eline (6 år) og Vemund (3,5 år). Denne oppgaven er til dere.

Gran, desember 2006,

Ingeborg Grinaker Wøien

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 FORSKNINGSPROGRAMMET OG <i>LÆRINGS</i> PROSJEKTET .....	10
1.2 EGET MASTERPROSJEKT .....	12
1.3 GANGEN I OPPGAVEN .....	14
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>15</b>
2.1 DAGENS SAMFUNN .....	15
2.1.1 <i>Dagens samfunn – en begrepsdiskusjon</i> .....	16
2.1.2 <i>Ungdom, identitet, dannning, individualitet og refleksivitet</i> .....	17
2.2 POSTMODERNITETENS KONSEKVENSER .....	19
2.2.1 <i>Nye kompetansebehov</i> .....	20
2.2.2 <i>Endret syn på barndom og ungdom</i> .....	22
2.2.3 <i>Fokus på mestring, mening og sammenheng</i> .....	23
2.2.4 <i>Fokus på handling</i> .....	26
2.3 LÆRING I ET POSTMODERNE SAMFUNN .....	27
2.3.1 <i>Ulike forståelser av læring</i> .....	27
2.3.2 <i>Sosiokulturelt perspektiv på læring</i> .....	30
2.3.3 <i>Læring er deltakelse i praksisfellesskap</i> .....	32
2.3.4 <i>Spesifikk læring i ulike kontekster?</i> .....	33
2.4 MOT ET HELHETLIG LÆRINGSBEGREP .....	35

---

2.4.1	<i>Kropp og sjel - mennesket som en helhet</i> .....	35
2.4.2	<i>På hvilken måte kan kroppen bidra til læring?</i> .....	36
2.4.3	<i>Modeller for læring</i> .....	37
2.5	OPPSUMMERING AV LÆRINGSDISKUSJONEN .....	38
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>39</b>
3.1	BAKGRUNN .....	39
3.1.1	<i>Teoretisk bakgrunn</i> .....	39
3.1.2	<i>Intervju som metode</i> .....	42
3.1.3	<i>Førforståelse</i> .....	44
3.1.4	<i>Analysemetoder</i> .....	44
3.2	DATAINNSAMLING .....	46
3.2.1	<i>Utvalg</i> .....	46
3.2.2	<i>Intervjuguiden</i> .....	47
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	50
3.2.4	<i>Forberedelser før analysen</i> .....	50
3.3	ANALYSEN .....	51
3.4	KVALITETSKRITERIER .....	54
3.4.1	<i>Validitet</i> .....	54
3.4.2	<i>Reliabilitet</i> .....	56
<b>4.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>57</b>
4.1	FOKUS PÅ HVA-SPØRSMÅLET .....	58
4.1.1	<i>Variasjon i opplevelsen av hva de lærer</i> .....	58
4.1.2	<i>Variasjon i opplevelsen av hvordan de lærer</i> .....	61
4.1.3	<i>Variasjon i opplevelsen av hvorfor de lærer</i> .....	69

---

4.1.4	<i>Sammenfatning av resultater</i> .....	72
4.2	FOKUS PÅ HVORDAN-SPØRSMÅLET .....	73
4.2.1	<i>Oppsummering av hvordan-spørsmålet</i> .....	78
4.3	KRITISKE REFLEKSJONER.....	79
5.	<b>SAMMENFATNING OG AVSLUTNING</b> .....	<b>81</b>
5.1	VEIEN VIDERE .....	82
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>83</b>
6.	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>90</b>
6.1	ANALYSEN AV HVA-SPØRSMÅLET .....	90
6.1.1	<i>Oversikt 1. Kategorisering, meningskonsentrering, overkategorier og mønstre</i> .....	90
6.1.2	<i>Oversikt 2: Sammenstillinger og mønstre i sammenstillingen</i> .....	101
6.2	ANALYSEN AV HVORDAN-SPØRSMÅLET .....	109
6.2.1	<i>Oversikt 3: Identitetskategorien samlet – mønstre og overkategorier</i> .....	109
6.3	INTERVJUGUIDEN.....	110

## 1. Innledning

I læreplanens generelle del uttrykkes det mål om at skolens opplæring skal bidra til å utvikle samfunnsindivider, hele og ”integreerte” mennesker (KUF, 1996:50):

”Sluttmålet for opplæringa er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.” (ibid.)

Dette innebærer at elevene gjennom skolegangen skal forberedes på og opplæres til å håndtere krav og utfordringer de vil møte i et raskt foranderlig og stadig mer (spiss-)kompetansekrevenne samfunn (Illeris, 2000). Dette samfunnet, som betraktes som del av de vestlige, kapitalistiske og industrialiserte samfunn og som vi kan velge å kalle postmoderne (Lyotard, 1984, Baudrillard, 1988), er i forhold til tidligere tider preget av oppløsningstendens, negasjoner og dekonstruksjoner (Derrida, 2006). Thomas Ziehe karakteriserer det som en situasjon av ”kulturell frisettelse” (Ziehe og Staubenrauch, 1983). Tradisjoner har mistet sin betydning og den enkelte lærende blir stilt i sentrum for konstruksjon av sin egen læring og identitet. Dette stiller krav til den lærendes eget initiativ, lærelyst og evne til å se mening og sammenheng, og det stiller krav til skolen som læringskontekst i forhold til å tilpasse opplæringen og ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger, behov, ambisjoner og drømmer (Befring, 2005).

Forskning viser at skolen er en arena som ikke bare kan karakteriseres som en kontekst for positive læringserfaringer og formålstjenlig sosialisering. Den er også et sted der det gjør seg gjeldende omfattende problematferd (Sørli og Nordahl, 1998). Elever opplever å bli stemplet som atferdsvanskelige eller ”svake”. Dette kan sette dem i fare for å havne i en ”marginaliserende og funksjonshemmende utviklingsprosess” (Befring, 2005). Frafall fra videregående opplæring betraktes som et betydelig problem, og det synes for en stor del å være de som ikke lykkes faglig som velger å slutte (Markussen et.al., 2006). En undersøkelse i ungdomsskolen som er gjennomført ved Pedagogisk forskningsinstitutt tyder på at særlig flinke elever har en relativt sett lite tilfredsstillende faglig utvikling, fordi de ikke får de utfordringer de trenger for å



---

utvikle seg optimalt (Birkemo, 2006). I tillegg viser store internasjonale undersøkelser som PISA (Kjærnsli et.al., 2004) og TIMMS (Grønmo et.al., 2004), at norske elever faglig sett er i ferd med å sakke akterut i forhold til elever i land det er naturlig å sammenligne oss med. Dette til tross for at Norge er ett av de land i verden som har lengst obligatorisk skolegang og som bruker mest penger på utdanning.

Slike indikasjoner på skjevutvikling bidrar til å så tvil om den norske skolen er i stand til å gi *alle* barn den ballasten de trenger for å bli ”gangs mennesker i hjem og samfunn” (KUF, 1996:§1). De indikerer også at læreplanene *er* visjonære, og at virkeligheten i skolen er en annen enn den som kommer fram i planene.

På det politiske, det administrative og det faglige nivå har slike indikasjoner vært utgangspunkt for ulike tiltak. Den nye skolereformen ”Kunnskapsløftet”, som implementeres høsten 2006, er et eksempel på det. Formålet med denne reformen er:

”å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring slik at elevene får gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet.” (UFD, 2005:3)

Reformen antyder økt fokus mot faglige ferdigheter. Dette skal bidra til å heve elevenes kunnskapsnivå og øke nasjonens konkurransedyktighet. Satsningen skal følges opp og måles ved hjelp av nasjonale prøver (UFD, 2004). Dette vil kunne medføre at faglig utvikling prioriteres på bekostning av andre læringsområder. For elever som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring, vil økt faglig trykk kunne komplisere utviklingspotensialet og føre til flere nederlag og redusert følelse av selvtillit. Dette vil være i konflikt med læreplanens målsetninger om å skulle ivareta, inkludere og tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger og behov (Haug og Monsen, 2002), og med det overordnede målet om å utvikle hele og ”integreerte mennesker” (KUF, 1996:50).

Skaalvik og Skaalvik (1988) viser i sin forskning at gode opplevelser bidrar til å ruste den enkelte til å løse vanskelige oppgaver og takle nye utfordringer. I tråd med dette påstår Befring, med henvisning til den kanadiske psykologen Albert Bandura, at:

”personer som har utviklet (...) personlig kompetanse til å være herre over eget liv, vil kjenne seg vellykket. De som ikke evner å utøve innvirkning på forhold som influerer livet, og heller ikke har tiltro i den retning, vil oppleve bekymring, maktesløshet, apati eller desperasjon.” (Befring, 2005:16)

Etter Bandura vil derfor formålstjenlig sosialisering og utvikling av hele og ”integrerte” mennesker kreve at barn på en eller annen måte opplever at de lykkes, og at de mestrer noe som er betydningsfullt for seg (ibid.). Dette indikerer et behov for å implementere et mer åpent og helhetlig syn på læring i skolens praksis, der gode læringsopplevelser gis prioritet. I masteroppgaven forsøker jeg å perspektivere og argumentere for dette gjennom eksempler fra en annen læringsarena – håndballbanen.

## 1.1 Forskningsprogrammet og *Læringsprosjektet*

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er forskningsprogrammet *Oppvekstvilkår, læring og inkludering* som ledes av professor dr.philos. Edvard Befring. Formålet med programmet er: ”å få oppdaterte kunnskaper om velferdsstatens muligheter og begrensninger når det gjelder vilkårene for barns og unges oppvekst” (Befring, 2005:2). Det tas derfor sikte på: ”å avdekke og beskrive forhold og faktorer som har relevans for barns og unges omsorg, læring og utvikling” (ibid.). Troen på at ethvert menneske har et stort lærings- og utviklingspotensiale, og behovet for å finne fram til samfunnsforhold– og faktorer som i størst mulig grad støtter opp under dette, er viktige formål med programmet. Med utgangspunkt i ønsket om å få bred oversikt over forhold som påvirker barns og unges liv, peker Befring på behovet for en forskningsinnsats basert på et helhetlig lærings- og utviklingsparadigme (ibid.).

*Læringsprosjektet*, ledet av førsteamanuensis Peer Møller Sørensen og stipendiat Nils Breilid, er et delprosjekt under Befrings overordnede forskningsprogram. I dette delprosjektet undersøkes blant annet ungdoms erfaringer og opplevelser av egen læring. Med utgangspunkt i undersøkelsens informanter, ungdom i ungdomsskole- og videregående skolealder, er prosjektets interesse ikke bare knyttet til opplæring og faglig formidling i skolens regi. Ungdoms læringsopplevelser vil i delprosjektet også omfatte aspekt som å etablere og å opprettholde vennskap, om å få være med i ”gjengen”, og det handler om å kunne forfølge interesser som går utover det skolen har

---

å tilby, for eksempel idretts- og kulturtilbud. Overordnet er prosjektet opptatt av å bringe til veie ny kunnskap om ulike faktorer i læringsprosessen som kan gi den enkelte særlig mening. Dette innebærer en påstand om at meningsfull læring gjennom meningsbærende aktiviteter og læringsprosesser foregår på ulike læringsarenaer, og at all læring er med på å prege ungdoms personlighet og identitet, dvs. danningen av ”gangs mennesker i hjem og samfunn” (KUF, 1996:§1).

I dagens samfunn er det imidlertid en utbredt oppfatning at de sosiale og kulturelle rammene rundt prosessen hvor ungdom skal bli voksne kontinuerlig er i endring, og at disse endringene skjer i en ujevn og uoversiktlig takt (se bla. Giddens, 1994, Ziehe og Staubenrauch, 1983). I en tid med raske og uforutsigbare endringer er framtida lite fastlagt, og verden kan ikke enkelt forklares og predikeres ut fra etablert kunnskap og teori. Oppfattelsen av fenomenet læring, kategorien ungdom og begrepet ”gangs menneske i hjem og samfunn”, må derfor stadig revideres og oppdateres i takt med samfunnsutviklinga for at læring og undervisning skal være tilpasset de lærendes behov og bevissthet og samfunnets endrede kompetansebehov.

Ivar Frønes påstår at ungdom kan sammenlignes med ospeblader. De er følsomme. Derfor er de de første til å registrere nye vinder (Frønes, 1998). Kunnskap om hvordan ungdom lever sine liv og om hvordan de lærer, kan derfor gi oss ny og oppdatert kunnskap om samfunnet vi lever i. I *Læringsprosjektet* er det et mål å utvikle kunnskap om hvordan ungdom lever sine liv *nå*, hvilke opplevelser og tanker som er viktige for dem i deres dannelsesprosesser, hvem som er deres viktigste sosialiseringssagenter osv. Det tas utgangspunkt i et vidt læringsbegrep, der ungdommers læring i vid forstand undersøkes: faglig, sosialt, personlig og i forhold til framtid, og i ulike kontekster: skole, organisert fritid, lønnet arbeid, sammen med venner, sammen med familie og alene. Prosjektet består av en overordnet surveystudie som skal kartlegge ungdoms læringsopplevelser på ulike livsarenaer (undersøkelse i bredden). Til denne studien er det knyttet opp flere masterprosjekt som mer inngående skal undersøke ulike fenomen som surveyundersøkelsen berører (undersøkelse i dybden). For å få kunnskap om sammenhengen mellom læringsopplevelser og

sosialiserings- og dannelsprosesser, skal resultatene seinere prøves ut mot anerkjente skalaer for mestringsressurser og elevers "livsverden".

## 1.2 Eget masterprosjekt

Denne masteroppgaven er en selvstendig studie tilknyttet *Læringsprosjektet*. Målet med min studie er å "gå i dybden" i forhold til noen fenomen knyttet til læring. Jeg har valgt å intervju ungdom om deres læringsopplevelser på to læringsarenaer - læringsopplevelser knyttet til skole og læringsopplevelser knyttet til organisert fritid. I denne studien representeres organisert fritid av håndballsporten.

Med fokus på ungdommers læringsopplevelser i to forskjellige læringsfellesskap, er det naturlig å trekke veksler på sosiokulturell teori i forståelsen av læringsbegrepet. Innenfor det sosiokulturelle perspektiv betraktes læring som del av en sosial praksis. Det innebærer at vi i ulike sammenhenger tilegner oss ulike måter å uttrykke oss, handle og samhandle på. Læring er derfor ikke en individuell, mental prosess. Læring foregår alltid i en sosial og kulturell sammenheng (Säljö, 2000). Greeno (1997) påpeker med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, at vi må ta hensyn til aktiviteter der vi ønsker at barna skal lykkes, og utvikle læringsomgivelser hvor de kan utvikle sine evner til å delta i læringsfellesskap som er viktige for dem. I et spesialpedagogisk perspektiv er det behov for å finne fram til lærings- og undervisningsarenaer- og situasjoner hvor de lærendes mestringsopplevelser, "empowerment" (selvbestyrkning) og "salutogenese" (helsefremmende virksomhet) får gode vilkår, og hvor læringsbegrepet derfor ikke forbeholdes skolefaglige ferdigheter. Skolen er likevel en viktig læringsarena for masterprosjektet. Med obligatorisk skolegang for alle og en overordnet målsetning om å utvikle "gangs mennesker i hjem og samfunn", er skolen i en særstilling som lærings- og sosialiseringsarena. Jeg har valgt håndball som en "sammenligningsarena" eller et alternativt læringsfellesskap fordi jeg selv har brukt mye tid på håndballbanen, har erfaring fra spill på nasjonalt topplan, og har en opplevelse av at læring som tilegnes

---

på håndballbanen også bidrar til å utvikle ”integrerte mennesker” (KUF, 1996:50).

Ivar Bjørgen sier at:

”Nærvitnet til læring er individet selv, den som lærer kan selv fortelle om sin læring, om sin økende forståelse, mestring, kompetanse, opplevelse av mening og sammenheng.” (Bjørgen, 2001:250)

I masterprosjektet har jeg intervjuet fem unge håndballtalenter om deres læringsopplevelser i vid forstand, både faglig, sosialt og personlig på skolen og på håndballbanen, og om deres engasjement, drømmer og tanker om framtida som er forbundet med læring i de to læringsfellesskapene. Jeg har valgt å intervjuere talenter fordi de i tråd med viktige trekk ved sosiokulturell læringsteori forventes å:

- se mening og sammenheng med det de gjør: håndballen er en frivillig aktivitet og de legger ned mye tid og krefter her
- oppleve mestring: de er landslagsspillere og best på sine respektive lag
- bli sett og anerkjent: de er i media og er samtaleemner i lokalsamfunnene
- ha gode læringsopplevelser å fortelle om: i hvert fall fra håndballbanen.

Perspektivet innebærer spørsmål om hvordan håndballtalentene opplever sin egen læring, og dermed hva de vektlegger som viktig for sin læring. Det reiser også spørsmål om, og eventuelt på hvilken måte, læringskontekstene skiller seg fra hverandre med hensyn til læring. Bak dette ligger det en idé om at ulike læringskontekster kan ha noe å lære av hverandre. Håndballen kan for eksempel tenkes å kunne lære noe av skolens inkluderingstenkning. Det er imidlertid ikke tema i denne oppgaven. I denne omgang har jeg valgt å fokusere på og reise spørsmål ved, om det er elementer fra håndballen vi kan ta med oss og la oss inspirere av i skolen, hvor alle barn skal ha like muligheter til å utvikle sine talenter og evner. Med et spesialpedagogisk fokus handler dette om at skolens undervisning også skal tilrettelegges for barn med spesielle evner. Med dette utgangspunktet har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan opplever unge håndballtalenter sin egen læring på håndballbanen og på skolen?*

## 1.3 Gangen i oppgaven

I kapittel 1 er bakgrunn og problemstilling for oppgaven presentert. I kapittel 2 presenteres teori knyttet til læring i et postmoderne samfunn. Begreps- og læringsdiskusjoner tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. I det tredje kapitlet drøftes metodiske valg og grunnlaget for data – undersøkelsens validitet og reliabilitet. Dette er blitt et forholdsvis omfattende kapittel. Kvalitativ metode er komplisert, og det er utallige veier å gå for å nå samme mål. Kapitlet er et forsøk på å redegjøre for mine valg, slik at leseren kan sette seg inn i hvordan jeg har analysert og tolket materialet. Kapittel 4 er viet gjennomgang av resultater, og en drøfting av resultatene opp mot aktuell teori og empiri. Kapitlet er inndelt i to hoveddeler; en del hvor jeg presenterer *hva* jentene vektlegger av sine læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen, og en del der jeg drøfter *hvordan* læringsopplevelsene konstrueres i et sosialt samspill. Til slutt i kapitlet kommer noen kritiske refleksjoner knyttet til eget arbeid. I kapittel 5 er det en kort oppsummering og avslutning, inkludert mulige implikasjoner og tanker om videre arbeid.

## 2. Teoretisk grunnlag

Modernisering kan forstås som en kontinuerlig samfunnsmessig endringsprosess. Ordet *moderne* kommer fra fransk og betyr nyere, tidsmessig, det som hører til eller kjennetegner den nyere tid (Wangensteen, 2005). Samfunnsendringer og modernisering har til ulike tider og på ulike steder skapt ulike læringsbetingelser, og har ført med seg ulike behov for kvalifikasjoner og kompetanse og dermed læring hos samfunnets deltakere. Blant andre Edmund Edvardsen (2004) og Knud Illeris (2000) påpeker betydningen av at tanker og teorier om læring forstås i forhold til den tid og det rom de opererer innenfor. Før jeg kommer nærmere inn på læringsbegrepet, vil jeg derfor prøve å beskrive noen trekk ved dagens samfunn som er med på å legge premisser for den enkeltes læring. Som vi skal se, ligger det i et pluralistisk og raskt omskiftelig samfunns natur at det er vanskelig å gi *en* fullgod beskrivelse av samfunnet. Dette er derfor bare et forsøk på å beskrive *noen* særtrekk som kan ha betydning for læringen til ungdommene i dette prosjektet.

### 2.1 Dagens samfunn

Det er en utbredt oppfatning i dagens samfunn at de sosiale og kulturelle samfunnsrammene endrer seg raskt, og at endringene skrider fram i en ujevn og uoversiktlig takt. På bare noen tiår har den vestlige sivilisasjonen gjennomgått en enorm omforming. Etter andre verdenskrig har industrialisering, urbanisering, teknologisering og rasjonalisering vært viktige prosesser innenfor næringsliv og forvaltning i Norge, mens sentralisering, økende kompleksitet, internasjonalisering, kommersialisering og konsumering er begrep som kan brukes for å beskrive samfunnsutviklinga. På det kulturelle området har det norske samfunnet endret seg fra å være et verdiselektivt, monolistisk samfunn, til å bli et verdipluralistisk og kanskje relativistisk samfunn. I takt med dette har oppdragelses- og omsorgsoppgaver i stor grad flyttet ut av familien og inn i helse- og utdanningssektoren (se bla. Frønes, 2003, Skirbekk, 1999).

### 2.1.1 Dagens samfunn – en begrepsdiskusjon

” Ingen sivilisasjon er i stand til å begrepsbestemme seg selv. Minervas Ugle sprer først sine vinger ved dagens avslutning - i skumringstiden ” (Oversettelse fra Hegel, 1967:12).

Sitatet fra filosofen Hegel kan kanskje være med på å forklare begrepsrikdommen som eksisterer, og som søker å beskrive dagens samfunn og samfunnsutviklinga. De mange betegnelsene virker ikke å være gjensidig utelukkende. De peker på ulike sider ved samfunnet som synes å eksistere side ved side. Felles for alle er at de beskriver samfunnet i ei brytningstid, der tradisjoner i ulik grad utfordres og erstattes.

Betegnelsen *postmoderne* assosieres med forfattere som Lyotard (1984) og Baudrillard (1988). Giddens (1994, 1996) bruker betegnelsene *høymoderne* og *senmoderne*. Beck (1992) betegner perioden gjennom begrepet *risikosamfunnet*, mens Baumann (2001) bruker bildet om *flytende modernitet*. Lash (1994) betegner prosessen som *refleksiv modernisering*. Gjennom litteraturstudier kan vi også støte på betegnelser som *det posttradisjonelle samfunn* og *det individualiserte samfunn*.

Termene *høy-* og *sen-* indikerer at vi fortsatt befinner oss i det moderne. Termen *post-* kan indikere at vi enten er i en ny fase av det moderne, eller at vi har beveget oss over i en annen tilstand som har andre kjennetegn enn det moderne, men som likevel må forstås i forhold til det (Kumar, 1995). Ulike forfattere knytter også forskjellig innhold til termer som det (post-)moderne, (post-)modernisme og (post-)modernitet. Blant andre Lyotard (1984) og Giddens (1994) forbeholder termene modernisme og postmodernisme til trender innen litteratur, kunst og arkitektur, mens postmodernitet uttrykker et skifte i hele samfunnet, en ny epoke. Andre forfattere synes ikke å skille mellom termene *modernisme* og *modernitet*, som for eksempel Crook, Pakulski og Waters (1992). Perspektivet i denne oppgaven er at betegnelsene *postmoderne* og *postmodernitet* kan brukes for å forklare at det vestlige samfunnet beveger seg inn i en ny fase i moderniseringen. Denne fasen representerer ikke nødvendigvis et klart brudd med det moderne. Det ser vi blant annet ved at trekk som familien og institusjoner som skolen, fortsatt eksisterer. Edmund Edvardsen (2004:24) sier at:

”Tradisjonelle elementer lever side om side med moderne eksperimenter og påfunn og gjør det relevant å snakke om parallelle virkeligheter, om parallelle tider og rom, om det samtidiges usamtidighet”.



Han viser til at der moderniteten har kjempet for opplysning og den enkeltes frihet til å velge sin egen vei, stiller postmoderniteten spørsmål ved modernitetens sannheter. Slik utfordrer postmoderniteten moderniteten på samme måte som moderniteten før utfordret tradisjonen (ibid.). Disse endringene påvirker viktige lærings- og sosialiseringsbetingelser for ungdom, og de utfordrer sentrale begrepsdefinisjoner knyttet til læring og utvikling.

### 2.1.2 Ungdom, identitet, danning, individualitet og refleksivitet

Dette er begrep som er forstått og forklart på mange ulike måter. Her velger jeg bare å forklare hvordan begrepene forstås i dette prosjektet.

Ungdommen oppfattes for det meste som en livsfase som ligger mellom barndom og voksenalder (Illeris et.al., 2002:11). Det kan likevel være vanskelig å avgrense denne livsfasen, og det er også forskjellige oppfatninger om hvor lenge den varer. Det er imidlertid vanlig å tenke at ungdomstida starter med puberteten, og at den slutter når man har etablert en voksentilværelse (ibid.). I denne oppgaven er det snakk om en tidsperiode mellom livet som barn og livet som voksen hvor mennesket gjennomgår forandringer, og hvor hovedmålene er å ha et best mulig ungdomsliv og samtidig å forberede seg best mulig på livet som voksen. Utvalget i dette prosjektet, som er en del av den definerte gruppen ungdom, er jenter mellom 15 og 17 år.

Det er en utbredt oppfatning at ungdomstida er fokusert på identitetsdanning (Illeris et.al., 2002:45). Birgitte Simonsen, som er professor og leder for Center for Ungdomsforskning i Danmark, mener at i takt med at det kommersielle fyller mer og mer, er konformitet og det å være ”ung på den rigtige måde” blitt viktigere for ungdom (Simonsen, 2003:15). Slik blir identitet og danning sentrale begrep for å beskrive og forstå hvem dagens ungdom er, og hvilke behov de har for læring og utvikling. Men et begrep som identitet er vanskelig, fordi det kan lede tanken mot at det er en indre psykologisk størrelse som bare handler om den enkeltes emosjonelle liv. Det er ikke en slik forståelse som er aktuell her. *Identitet* forstås som den enkeltes oppfatning av seg selv i forhold til omverdenen. Identiteten har slik betydning for den enkeltes

handlinger og fortolkninger i bestemte situasjoner, og en kan si at identiteten dannes gjennom sosial interaksjon og livsbetingelser i den enkeltes livsverden (EVU-gruppen ved Ruc, 1993). Giddens (1996) mener med sitt begrep ”selvidentitet”, at identiteten er et resultat av refleksive prosesser, der selvoppfatningen konstrueres og rekonstrueres i lys av impulser fra omgivelsene. Han mener at denne foranderligheten er typisk for den moderne (og kanskje postmoderne) selvidentiteten. Simonsen (2003) snakker om *sosial praksis* som en viktig side ved den enkeltes identitetsbygging. Med sosial praksis mener hun hvordan man utfører sin identitet, og hun ser hvordan dette varierer med konteksten. I dette ligger en forståelse av identiteter som sosiale. Vi blir påvirket av, og definerer oss på mange måter ut fra andres praksis, og vi blir formet etter regler og normer som gjelder på de stedene vi er. Det betyr at identiteten konstrueres i samhandling mellom mennesker i mange ulike kontekster. Wenger (1998) påpeker i sin sosiale læringsteori at læringens sosiale og identitetsdannende dimensjon er bundet til fellesskap og praksis. I denne studien kan det med et slikt utgangspunkt også være relevant å snakke om delidentiteter (Burr, 1995), som kan bety at ungdommene har ulike identiteter knyttet til skoleliv og håndballiv.

Begrepet danning synes å ha mange ulike betydninger i dagens utdanningsdiskusjon. Noen knytter det til utdanning i allmenne fag, mens andre knytter det til samfunnsoppdragelse og til det å fungere i et fellesskap. Andersen (2003) viser til at danning utvikles som et resultat av gjensidig respekt og anerkjennelse for refleksjoner, samt samhandling i forståelse for, og rekonstruksjon/konstruksjon av fellesskapet. En slik forståelse synes å gjenspeile UFDs tanker om individers utvikling av helhetlig kompetanse, slik de er beskrevet i læreplanens generelle del:

”Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.” (KUF, 1996:49)

I denne studien forstås danning som en gjensidig prosess mellom individ og omgivelser, mens utvikling av ”gangs mennesker i hjem og samfunn” er målet for dannelsesprosessen.

Med fokus på den enkeltes dannelsesprosess er individualiteten kommet i fokus (Illeris, 2000), og individualisering framstår som et nøkkelbegrep i pedagogikk og samfunnsteori. Giddens (1994) og Ziehe (1983) påstår at individualisering ikke er det samme som individualisme, men at det dreier seg om en ny form for sosialisering. Frønes (1994) skiller mellom individuering og individualisering. Individuering betyr at alle individer blir sett på som like; som en rekke av individer. Fokus på individuering betyr derfor likhet for alle. Individualisering beskriver en prosess der individet i takt med det postmoderne samfunnets utvikling frigjør seg fra gamle tradisjoner og roller, og skaper det individuelle og personlige. Individet er fortsatt i fokus, men det gis en egen verdi og sees ikke som et ledd i en rekke. I et postmoderne samfunn finnes det få faste strukturer. Den enkelte må finne sin egen vei for å nå fram til en personlig integritet. Ut fra en slik forståelse blir individualiseringen det enkelte menneskes utgangspunkt i dannelsesprosessen.

Illeris (2000) sier at fokus på individualisering og på den enkelte lærende i forbindelse med læring, har ført til en interesse for begrepet refleksivitet. Refleksivitet innebærer at man hele tiden setter læring i forhold til seg selv, dvs. til sin egen selvforståelse og hva de påvirkninger en står overfor betyr for en (ibid.). Både Ziehe (1983) og Giddens (1996) framhever at refleksivitet ikke bare er et intellektuelt fenomen, men at det også vedrører opplevelsese- og følelsesmessige forhold, og dermed selvforståelsen og identitetsdannelsen. Det handler om å kunne utvikle seg, forholde seg og ta stilling til omverdenen. Refleksivitet framstår derfor som en viktig oppgave for det postmoderne mennesket, og blir en forutsetning for å kunne utvikle seg og forholde seg til en verden i endring.

## 2.2 Postmodernitetens konsekvenser

Modernitetsteoretikere mener å se en tendens til at raske endringer i vestlige samfunn gjør at tradisjoner får mindre betydning for ungdom (se bla. Ziehe og Staubenrauch, 1983, Giddens, 1994, Derrida, 2006). For Giddens (1994) er et sentralt trekk ved moderniteten det han kaller ”disembedding”. Det vil si at handlinger ikke lenger er

bestemt i lokale, faste kontekster (situasjoner, tid, sted, normer) som før gjorde dem beregnelige og skapte grunnlag for en felles forståelse. Disse er avløst av individuelt valgte kontekster, der den enkelte skaper mening til handlinger gjennom valg av kontekstvariabler (sted, tid, personer, normer). Ziehe og Staubenrauch (1983) mener at slike oppløsningstendenser fører til at handlinger blir fristilt i forhold til tidligere tradisjoner og verdier, og at ungdom opplever seg kulturelt frisatt. Slik kan den enkelte ta valg der egne behov får førsteprioritet. Illeris (2000) sier at fokus på egne valg og egne behov betyr frihet for den enkelte, men det kan også føre til usikkerhet. Det kan bli et press i forhold til å kunne orientere seg og gjøre hensiktsmessige og meningsfulle valg som fører fram til en ønsket identitet.

Til tross for en slik tankegang der ”enhver er sin egen lykkes smed”, opplever vi økende fokus på sosialisering og danning innenfor samfunnets viktigste opplæringsinstitusjon – skolen. I St.meld. nr.30, «Kultur for læring», vektlegges danning og utvikling av grunnleggende ferdigheter:

”Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. Den skal danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker. Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid.” (UFD, 2004:3)

Der skolen tidligere skulle overføre kunnskap, ferdigheter og holdninger, skal den altså nå i større grad fungere som en ramme om barnets eget arbeid med å oppnå tillit til egne evner. Med dette kan det sies å ha skjedd et fokusskifte fra å skulle danne lojale borgere, velutdannet arbeidskraft osv., til å skape rammer for personlig utvikling og selvdannelse (Korsgaard, 1999). Slik skapes forventninger og nye læringsbehov både hos den enkelte lærende, for skolen og for samfunnet.

### 2.2.1 Nye kompetansebehov

I et samfunn preget av raske endringer og komplekse sammenhenger, endres både samfunnets kompetansebehov og den enkelte lærendes læringsbehov. På det teknologiske plan kreves informasjons- og kommunikasjonsteknologi som kan håndtere den økende kompleksiteten. På det organisatoriske plan trengs lærende

virksomheter. Begrepet ”livslang læring” blir ofte brukt i slike sammenhenger. På det individuelle plan kreves kompetanser som innebærer evne til å kunne forholde seg til det man allerede vet, og til å bruke kunnskapene på nye måter når situasjonene krever det. Kompetanse framstår derfor som et viktig begrep i et forsøk på å få innsikt i ungdommers læring i et postmoderne samfunn. UFD definerer kompetanse som:

”evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene.” (UFD, 2004:31)

Denne definisjonen synes å samsvare med kompetansedefinisjonen i OECDs prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competences) (Rychen og Salganik, 2003). I begge definisjonene vektlegges kompetanse som et nødvendig redskap for at samfunnet og den enkelte skal kunne løse livets mange oppgaver.

Per Schultz-Jørgensen (2001) peker på fem temaer som ut fra en psykologisk og sosiokulturell synsvinkel kan indikere hva kompetanse er. For det første sier han at kompetanse er forbundet med *en opplevelse av å kunne noe*. For det andre er kompetanse knyttet til *å handle i en sosial sammenheng* og i forhold til de utfordringer man står overfor. For det tredje er kompetanse noe dyptliggende i personen. Det dreier seg om egenverd, om *å se seg selv som en helhet og med et samlende perspektiv*. For det fjerde er kompetanse forbundet med *å kunne bruke alle sine ressurser og å bruke dem riktig i forhold til situasjonene*, herunder også å bruke følelsene og intuitive muligheter for å forstå. For det femte og siste er kompetanse *noe synlig og direkte målbart i en persons handlingsrepertoar*. Derfor er kompetanse noe som kan deles opp og måles separat, for eksempel i en personlighetstest.

Jørgensens temaer indikerer i tråd med UFDs kompetansedefinisjon at egen kompetanse er noe den enkelte erfarer i sin kontekst, og at enkeltindividers kompetanse bare kan forstås ut fra en sosial og kulturell sammenheng. Likevel er begrepet knyttet til en bestemt person som eier av kompetansen. Med en slik psykologisk forståelse, definerer Jørgensen (2001:6) kompetanse som:

---

”den myndighed, der udtrykker en persons beherskelse af sine færdigheder og sit samspil med omgivelserne, en beherskelse frem mod personens autonomi og integritet som person”.

Hvis vi tenker kompetansebegrepet inn i en pedagogisk sammenheng, blir spørsmålet om hvordan kompetansen erverves og utvikles sentralt. I tråd med både en psykologisk og en pedagogisk forståelse, har jeg spurt håndballtalentene om deres læringsopplevelser i vid forstand; faglig, personlig, sosialt og i forhold til framtid.

Med bakgrunn i en forståelse av samfunnet som individrettet, kompetansekrevene og komplekst, blir det viktig å få kunnskap om den enkeltes valg og opplevde muligheter til å kunne utvikle sin kompetanse i tråd med samfunnets krav og behov. Dette skaper et behov for å se mennesket som handlende mer enn som reaktivt og determinert, og det skaper et behov for å forstå det sosiale samspillet mellom individ og omverden. Et viktig perspektiv i dette er at det er de unge selv som er de viktigste aktørene i sitt liv (Befring, 2005). Begrep som mestring, kontroll, motivasjon og kompetanse blir sentrale, og fra et sosiokulturelt perspektiv betyr dette et forsøk på å forstå hele identitets- og dannelsesprosessen. Det er krevende, og det forutsetter et perspektivskifte i tråd med det nye synet på barn som er kalt ”the new sociology of childhood” (se bla. James, et.al., 1998, Qvortrup, 2002).

### **2.2.2 Endret syn på barndom og ungdom**

I en verden i stadig endring vil det ikke lenger gi mening å betrakte barn som framtidige voksne eller skolen som en forberedelse til voksenlivet. Det vi lærer barn av konkret kunnskap nå, vil likevel være gammeldags når de er voksne. Som deltakere i et postmoderne samfunn må barn læres opp til å kunne omstille seg, og dermed til å bli aktører i eget liv. En slik forståelse får konsekvenser for skolens praksis. Skolen kan ikke lenger undervise etter en tradisjon som er forankret i et læringssyn som sier at barn skal bli ett eller annet.

Dette synes også å være noen av utgangspunktene for den nye barneforskningen. Det synes å finnes to grunnpilarer i denne. Den ene er at barna er selvstendige aktører i sin egen og samfunnets utvikling. Den andre er at barndommen er et element i den sosiale

strukturen, og ikke bare en periode i et individs livshistorie. I tråd med dette har Jens Qvortrup sett på hvordan samfunnsendringer har gjort barndommen i dag til noe fundamentalt forskjellig fra det den var tidligere. Han mener at forskning på barn i for stor grad har vært opptatt av hvordan barn blir voksne, og hvordan de kan ”kureres” fra sin barndom (Qvortrup, 2002). Han mener derfor at det ligger noe negativt over barndommen, og at det å være voksen brukes som målestokk på det å være barn. Qvortrup stiller spørsmål ved dette. Han mener at barn i prinsippet utsettes for de samme sosiale og kulturelle rammene som voksne, men at konsekvensene ikke nødvendigvis er de samme for barn og voksne. Dette gjør det nødvendig å vite noe om hvordan barn reagerer. Vi må ikke gjøre det vanskeligere enn det er, mener Qvortrup. Hvis vi vil vite noe om barn, så må vi fokusere på barn. Vi må begynne å betrakte barn som ”human beings” framfor som ”human becomings” (Qvortrup, 1994).

Dette leder videre til Tone Kvernbecks diskusjon av ”insiderperspektivet”. Et av de vesentlige poengene her, er at barnet selv er den fremste eksperten på eget liv. Derfor må barnet ansvarliggjøres og anerkjennes som subjekt (Kvernbekk, 2005). I tråd med dette sier Edvardsen at vi må ta barn på alvor, og se dem som personer framfor som elever (Edvardsen, 2004). Et slikt perspektiv der barnet anerkjennes som subjekt og som den viktigste aktøren i egen lærings- og utviklingsprosess, vil stille spesifikke krav både til den enkelte lærende og til læringskonteksten. Den enkeltes evne til å motivere seg og til å ta ansvar for egen læring, som blant andre Bjørgen (2001) har beskrevet, vil forutsette at læringssituasjonene tilrettelegges slik at den enkelte evner å se mening og sammenheng i det som foregår.

### 2.2.3 Fokus på mestring, mening og sammenheng

Albert Bandura har gjennom begrepet self-efficacy satt fokus på menneskets behov for å utøve kontroll over hendelser som påvirker livet. Self-efficacy kan forstås som den enkeltes tro på egen mestring, og handler om forventninger til egne evner. Bandura påstår at tanken om å få kontroll over faktorer som gir livet retning og innhold, gjennomsyrrer det meste av det vi foretar oss. Det å oppleve en viss kontroll over

livshendelser, innebærer muligheter til å forutse og planlegge framtida (Bandura i Befring, 2005). Bandura mener at vår self-efficacy er avgjørende for om vi lykkes i å nå våre framtidsmål. Tiltro til å kunne virke i eget liv, vil øke mulighetene for å nå de målene vi har satt oss. Det vil også øke mulighetene for å komme unna uheldige situasjoner. Slik kan self-efficacybegrepet sees i sammenheng med motivasjon, den enkeltes evne til å motivere seg til handling og ta ansvar for egen læring. Den form for læring som self-efficacybegrepet setter søkelyset på handler derfor, slik Befring forklarer det, om å bli rustet til en aktørrolle eller i verste fall til å få en kasteballrolle i eget liv (Befring, 2005). Dette gjør self-efficacy til en pedagogisk utfordring som innebærer at alle barn på en eller annen måte må få oppleve mestring.

Mestring forbindes ofte med å klare noe eller å prestere. I masterprosjektet kan en tenke seg mestring av spesifikke ferdigheter, som for eksempel å lære en bestemt finte, et bestemt skudd eller å lære å lese og skrive. Slik kan mestring forstås som en personlig kvalitet, som noe personen behersker og selv bestemmer. Med en slik forståelse blir ikke mestring noe vi kan gjøre for andre. I tråd med Banduras self-efficacy-begrep blir mestring et spørsmål om hva som skal til for at den enkelte skal kunne mobilisere egen styrke og tro på egne muligheter. Dette er også viktige elementer i det individualiserte empowerment-begrepet, slik det er forklart av blant andre Askheim (2003). I denne oppgavens sammenheng blir mestringsbegrepet viktig både i forhold til å kunne beskrive opplevelsen av å mestre konkrete ferdigheter, den enkeltes tro på å kunne løse en oppgave, evnen til å kontrollere sin egen tilværelse og å kunne justere handlinger, følelser og forestillinger i ønsket retning. I tråd med en slik forståelse, beskriver blant andre Grue mestring som menneskers evne til å forholde seg til de utfordringer og påkjenninger en møter i livet (Grue 2001:140).

Aaron Antonovsky (2000) har utviklet en teoretisk modell som innbefatter begrepet salutogenese. Begrepet består av det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinnelse eller tilblivelse. Hans teoretiske modell tar utgangspunkt i et perspektiv som vektlegger faktorer som fremmer velvære og helse. Han mener at vi kan se helse i et kontinuum, der ytterpunktene er syk og



frisk. I modellen fokuserer han på ulike ressurser som forebygger og motvirker stress og stressframkallende forhold. Antonovsky peker på at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Dette beskriver han som det enkelte menneskes ”sence of coherence” (SOC), som er oversatt til norsk med betegnelsen ”opplevelse av sammenheng” (OAS). Begrepet defineres på følgende måte:

”(...) en global indstilling til tingene, der uttrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men dynamisk tillid til, at ens indre og ydre miljø er forudsigelige, og at der er en stor sandsynlighed for, at alting vil gå så godt, som man med rimelighed kan forvente.”  
(Antonovsky, 2000:13).

I definisjonen er dynamikken og gjensidigheten mellom individ og miljø sentral. I tillegg introduserer Antonovsky (2000) tre komponenter som SOC-begrepet skal sees i forhold til, og som kan indikere og måle graden av SOC:

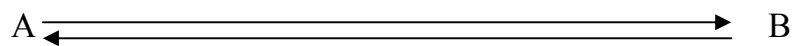
- Forståelse. At det som inntreffer er forståelig og oppleves som ordnet og tydelig.
- Håndterbarhet. At man opplever å ha tilstrekkelige ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet.
- Meningsfullhet. At man har en opplevelse av delaktighet i det som skjer.

Komponentene er innbyrdes rangert. Meningsfullhet er den mest sentrale, og sees som en forutsetning for forståelse og håndterbarhet. En person som skårer høyt på alle komponentene, antas selv å kunne velge gode redskaper for å løse aktuelle oppgaver.

Antonovsky (ibid.) mener at det å ha ”opplevelse av sammenheng” frigjør ressurser. Det skaper personlig vekst, gir økt kontroll over eget liv og åpner for å få øye på nye og ubrukte muligheter og mestringspotensialer. Denne innfallsvinkelen kan på mange måter sies å representere en ny vinkling innenfor forskningen, der fokus ligger på det som går bra framfor på det som ikke lykkes. Masterprosjektet tar utgangspunkt i en slik forståelse. Med utgangspunkt i Antonovskys begrep, forventes håndballtalentene i undersøkelsen å forstå, håndtere og se mening i hendelser i livet og i livet selv.

## 2.2.4 Fokus på handling

En konsekvens av å anerkjenne barn som subjekter og å se betydningen av at den enkelte opplever mestring, mening og sammenheng, er at det ikke lenger gir mening å gi oppgaver som bare er en forberedelse til voksenlivet. Hvis barndommen er viktig i seg selv, må også det de gjør være viktig for dem. Edvardsen (2004) sier at det å være, uløselig er bundet til det å gjøre. Bjørgen (2001:260) sier i tråd med dette at: ”Mening og læring er det samme”. Ut fra Edvardsen (2004) betyr det at det ikke kan øves for øvelsens skyld. Hvis det skal være snakk om å øve, må det være som en forberedelse til en nær forestående utøvelse. Edvardsen (2004:47) illustrerer dette poenget slik:



Han sier at skal ”selv” og ”verden” være engasjert i hverandre, forutsetter dette at de handlende har adgang til to kontekster: A-konteksten og B-konteksten. I A-konteksten foregår handlingene. Handlingene er rettet mot verden og vil finne sin plass i den. Det handlingene rettes mot, er B-konteksten. Det som fremstilles, for eksempel en trekopp, som Edvardsen bruker som eksempel, eller som i denne studien for eksempel ferdigheter i håndball, er derfor relasjonelle produkt. I masterprosjektet kan modellen eksemplifiseres gjennom jentene som trener/øver for å bli gode til å spille håndball. Grunnen til at de øver ligger nettopp i B-konteksten; i utøvelsen, i håndballkampen. Her blir de sett og anerkjent; av trenere, spillere, publikum og presse. Som en konsekvens av muligheten til å utøve autentiske handlinger, sier Edvardsen:

”I handlingas integrerte øyeblikk utfolder intelligensen seg. Ellers ikke. Alt som pedagogikken behager realiseres, nemlig konsentrasjon, motivasjon, selvdisiplin, mening, og ikke minst læring. For det forholder seg slik at når vi utarbeider et produkt, innarbeider vi ferdigheter og kunnskap, forståelse og selvinnsikt. Det vil si ferdigheter, kunnskap, forståelse og selvinnsikt kropper seg – som erfaring, som personlig beredskap.” (Edvardsen, 2004:58)

Motsatt vil en rekke negative konsekvenser utspille seg som en følge av at barn ikke får mulighet til å utøve sine handlinger. Dette illustrerer han ved hjelp av gåseøyne (”A”, og ”B”), eller liksom-handlinger. Problemet med å la barn handle bare på liksom, mener han blant annet kan forklare det som er beskrevet som disiplinproblemer i skolen. Ungene finner ikke mening med oppgavene, og gjør

”fantestreker” for å døyve kjedsomheten og få utløp for kreativiteten. I dette kan det sies å ligge et paradoks. Samtidig som skolen i hvert fall til en viss grad benytter arbeidsmåter som kateterundervisning, der lydhøre, disiplinerte og underdanige elever er forutsetninger for læring, fokuseres det i planene på å utvikle selvstendige, nysgjerrige og aktive elever (se blant annet KUF, 1996). Skal vi få til det, mener Edvardsen, må barna få muligheten til å virke i virkeligheten, og gis reelle muligheter, interesse og motivasjon for å ta ansvar for egen læring (Edvardsen, 2004).

## 2.3 Læring i et postmoderne samfunn

Med de nevnte samfunnsendringer og konsekvenser, blir det et spørsmål om hvordan vi best kan kvalifisere unge til å møte et omskiftelig liv i et postmoderne samfunn. Dermed blir det et spørsmål om læring. Læringsbegrepet er imidlertid et komplekst begrep som er forstått på ulike måter.

### 2.3.1 Ulike forståelser av læring

Illeris (2000:14,15) mener at vi overordnet kan skille mellom fire ulike betydninger av læringsbegrepet:

- Termen kan vise til *resultatene* av læringsprosesser som skjer i det enkelte individ. I en slik forståelse vil læringsbegrepet peke tilbake på det som er lært, i forståelsen det som er innlært, for eksempel motoriske ferdigheter, kunnskapstilegnelse, innlæring av ord, symboler og lignende.
- Termen kan vise til *psykiske prosesser* i individet. Dette er prosesser som fører til endringer eller resultat som ligner de over. Psykiske prosesser kan derfor også betegnes som læreprosesser. Dette er prosesser som for eksempel læringspsykologien omhandler.
- Termen kan vise til ulike *samspillsprosesser* mellom individet og individets materielle eller sosiale omgivelser. Slike samspillsprosesser vil, direkte eller indirekte, være forutsetninger for indre læreprosesser.

- Termen blir hyppig brukt i offisielle og faglige sammenhenger. I slike sammenhenger vil den ofte forstås som *undervisning*, fordi det trekkes slutninger mellom hva det undervises i og hva som læres.

I denne sammenhengen vil den siste fortolkningen av læringsbegrepet og læringsprosesser være uhensiktsmessig å se nærmere på, mens de tre første dimensjonene alle kan være meningsbærende og hensiktsmessige. Et læringsforløp foregår imidlertid ikke alltid slik det er planlagt. Feilskjær og avsporinger kan ha ulike forklaringer. Det kan være at samspillsprosessen ikke fungerer, for eksempel fordi lærerens undervisning er for dårlig eller fordi det er forstyrrelser i situasjonen. Det kan føre til at undervisningen oppfattes feil eller bare delvis, og gir et dårligere læringsresultat. Det kan også være at den lærendes psykiske tilegnelsesprosess er utilstrekkelig, for eksempel på grunn av manglende konsentrasjon. Dette kan også gi et dårligere læringsresultat. Til slutt kan det være at den lærendes forhåndskunnskap er utilstrekkelig eller feilaktig. Det gjør at budskapet ikke oppfattes korrekt, og at læringsresultatet blir et annet enn det som er tilsiktet (Illeris, 2000)

Mange muligheter til å oppnå læring eller til å trå feil og mislykkes, indikerer at læring er en komplisert prosess. I læringspsykologiens historie har det vært et problem at ulike oppfatninger og framstillinger ikke har lyktes med å fange hele kompleksiteten. Ved begynnelsen av det 21. århundret opplever vi fortsatt uenighet om hvordan læring skal defineres: hva er det som kjennetegner læring og hvor og når finner denne læringen sted? Bråten sier at:

”situasjonen kan på flere måter minne om situasjonen på psykologiens område for 30-40 år siden, da den kognitive psykologien var på fremmarsj på bekostning av det dominerende behavioristiske perspektivet. Læring definert som etablering og styrking av assosiasjoner mellom observerbare stimuli og responser ble den gang avløst av et læringssyn som vektla indre strukturelle representasjoner og tankeprosesser i det enkelte individ.” (Bråten, 2002:11)

I dagens læringsdiskusjon synes det å gå et viktig skille mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. Gjennom et kognitivt perspektiv er ulike sider ved individets tenkning og kunnskap beskrevet. De kognitive læringsteoretikerne ønsket å forklare menneskelige læringsprosesser gjennom å avdekke ikke-observerbare, intellektuelle hendelser i individets psykologi, uten at de

sosiale og kulturelle rom som mennesket lever og virker i ble vesentlig vektlagt. Innenfor et slikt rendyrket perspektiv kan det virke som om spørsmål som omhandler individets sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og hva det vil si å være deltaker i et fellesskap, er utelatt. En slik nedtoning av sosiale aspekt innenfor et kognitivt perspektiv kan betegnes som noe av bakgrunnen for de utfordringer den kognitive læringspsykologien står overfor i dag, og flere forskere (Greeno, 1997, Hakkarinen m.fl, 2004, Lave og Wegner, 1991, Lave, 1999) er kritiske til at man innenfor psykologisk forskning har en tendens til å fokusere så mye på individet uten å ta hensyn til miljøpåvirkninger. Lave (1999) mener at et alternativ er et sosiokulturelt perspektiv. Sosiokulturelle perspektiv på læring framhever at organisering og konstruksjon av kunnskap er sosialt og kulturelt konstituert. Med denne innfallsvinkelen utelates imidlertid i stor grad mer detaljerte analyser av individuell tenkning og forståelse (Illeris, 2000).

Beskrivelsene over av et kognitivt og et sosialt perspektiv er svært forenklet. Perspektivene kan gjenfinnes i ulike varianter og med ulike plasseringer på kontinuumet det individuelle - det sosiale. Et mellomstandpunkt kan være å betrakte læring som noe som skjer både inne i hodet og i det sosiale feltet utenfor, gjennom individets samhandling og fellesskap med andre mennesker. Denne forståelsen av læring innebærer at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder, og øker kompetansen i forhold til oppgaver de ønsker eller trenger å utføre. En slik forståelse av læringsbegrepet vil ivareta både et individuelt/kognitivt perspektiv og et sosialt læringsperspektiv. Bråten (2002:12) sier at dette læringsperspektivet betyr at:

” mennesker kan skape forståelse og øke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap, i mange ulike sammenhenger, og målet for læringsforskningen blir å forstå både de individuelle og de sosiale prosessene (og ikke minst forholdet mellom dem) som konstituerer læring.”

Illeris (2000) viser gjennom en kritisk syntese som tar utgangspunkt i det vestlige samfunnets vilkår for læring, at et grunnleggende trekk ved læring er at den på en avgjørende måte er preget av situasjonen den foregår i. For masterprosjektet vil et slikt utgangspunkt innebære at læring er situert i ulike kontekster der ungdommene deltar.

Wilson (1996, 1997) synes å vektlegge følgende trekk ved det situerte perspektivet på læring og tenkning:

- Kunnskap betraktes som dynamisk, og læring er en naturlig følge av utøvelse.
- Mening konstrueres med utgangspunkt i den enkeltes erfaringer.
- Refleksjon og evne til abstraksjon er nødvendig for utvikling av kompetanse.
- Undervisning innebærer å bidra til konstruksjon av mening gjennom forhandling.
- Tenkning og oppfatning (persepsjon) kan ikke betraktes atskilt, og både problemløsning, persepsjon og forståelse er nødvendig for tenkningen.

Disse fem punktene synes å være i tråd med viktige lærings- og sosialiseringsmessige konsekvenser av det postmoderne samfunnet som jeg har sett på tidligere, og som blant annet vektlegger betydningen av mening og autentiske handlinger. Mine egne læringsopplevelser rimer også med et slikt syn. Læring foregår på ulike arenaer og utøvelse og ikke bare øvelse, for å bruke Edwardsens (2004) begrep, er en forutsetning for læring. Ut fra en slik situert forståelse av læring er det ikke mulig å skape et universelt læringsbegrep. I læringsforskningen vil det bety at perspektiv og synsvinkel må velges ut fra fenomenet som skal studeres. Med dette prosjektets fokus på læring i ulike læringsfellesskap, har jeg valgt å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn. Det betyr ikke at kognitive og psykososiale dimensjoner ved læringen ikke er viktige, men at de blir viktige i samspill med sine omgivelser.

### 2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er læring en aktiv prosess som skjer i nær tilknytning til sosial interaksjon og en kulturell kontekst. Aktivitet og interaksjon er derfor viktige begrep i læringsprosessen. I forhold til tidligere rådende syn på læring, innebærer dette et fokusskifte. Læring og kunnskap oppfattes ikke bare som noe enkeltpersoner bærer med seg, men som noe som er sosialt distribuert:

”Cognition, observed in everyday practice is distributed, stretched over, not divided among mind, body, activity and culturally organized settings (which include other actors).” (Lave, 1988:1)

I et slikt relasjonelt perspektiv framheves betydningen av at læring og overføring av læring er sosiale prosesser som strekker seg ut over enkeltindividet, og som derfor må betraktes som et resultat av relasjonen mellom ferdigheter utviklet i et fellesskap av samhandlende mennesker, konteksten for aktiviteten og selve aktiviteten. Kunnskap, aktiviteter og miljø er gjensidig avhengige av hverandre, og det ene kan ikke forstås uavhengig av de andre (Bergstrøm i Nergård, 2005). Lave argumenterer med et slikt utgangspunkt for at læring må involvere hele kulturen, og bli sett som en inntreden i denne. Læring er situert og kan sees som ”a process of enculturation” (Lave, 1988:5).

Edwardsen (2004) sier at læring alltid er en del av en virksomhet. Når vi deltar i ulike virksomheter gjør vi ofte bruk av redskap. I et sosiokulturelt perspektiv tillegges redskap og verktøy en spesiell betydning (Nergård, 2004). Säljö (2000) og Hakkarinen m.fl. (2004) mener at forskere innenfor sosiokulturelle perspektiv på læring vektlegger at redskap og verktøy vi omgir oss med har en viktig rolle ved menneskelig aktivitet og for mediering av menneskelig aktivitet, fordi de er integrerte deler av våre sosiale praksiser. Sosialisering betraktes derfor i et sosiokulturelt perspektiv som prosesser der barnet blir del av en sosial praksis, og der barnets handling og samhandling med mennesker, verktøy og redskap i det sosiale fellesskapet betraktes som utviklende. Säljö påpeker at:

”En av utgangspunktene för ett sociokulturellt perspektiv på lärande og mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser.” (Säljö, 2000:18)

Verktøy og redskap kan være både konkrete og abstrakte. Det er vanlig å skille mellom fysiske redskap (tools) og abstrakte redskap (signs) (Nergård, 2004). Et kart er et begrep som både kan være et konkret mentalt redskap og en mental representasjon. Kartet kan både i papirform (tool) og som en mental representasjon (sign), skapt for eksempel gjennom erfaring med å ha gått veien før, fungere som et redskap en reisende kan bruke for å finne riktig vei. En forutsetning for å ha nytte av kartet er imidlertid at en vet hvordan det brukes. Kunnskap og erfaring kan derfor sies å være innarbeidet, og i en viss forstand lagret i et redskap. Redskapet er slik bare virksomt i

sin konkrete brukssammenheng, og det som regnes som redskap i en virksomhet vil ikke nødvendigvis oppfattes som redskap i en annen virksomhet (ibid).

Språket betraktes noen ganger som et abstrakt psykologisk redskap. Blant andre Wittgenstein viser at når språket er redskap, inngår det som et hvilket som helst annet redskap i bestemte brukssammenhenger (Wittgenstein i Rommetveit, 1972). Gjennom språket i bruk skaper mennesker erfaringer som kan deles med andre, og slik blir språket et redskap for tenkning og meningsdannelse. Vygotsky (1978) mener at språket former basisen for vår tankevirksomhet og styrer vårt handlingsmønster. Wittgenstein er ikke motstander av et slikt syn, men betoner i større grad betydningen av samhandling. Dette viser han i metaforen ”språk som livsform” (Wittgenstein i Rommetveit, 1972). I dette ligger det at språket formes i den enkelte kultur avhengig av hva menneskene i kulturen er opptatt av og har behov for å kommunisere om. Wittgenstein mener derfor at en må mestre den livs- og samlivsformen språket foregår innenfor for å kunne mestre språket. Begrepsdanningen er sosial. Edvardsen skriver i tråd med dette, at barnet utvikler seg til å bli en integrert deltaker i et samfunn, gjennom å få adgang til språk og begrep og ved å delta i den praksis som opprettholder dem. Når barnet lærer seg modellenes ulike grep, lærer de samtidig begrepene om disse. Begrepsdanningen følger, slik Edvardsen beskriver det, skjemaet fra grep til begrep, og kan betraktes som en integrert del av samspillet mellom deltakerne i et samfunn (Edvardsen, 2004).

### 2.3.3 Læring er deltakelse i praksisfellesskap

I hverdagen deltar vi på forskjellige arenaer og i sosiale sammenhenger hvor vi deltar med forskjellige formål, roller og forutsetninger. Disse bidrar i forskjellig grad til å skape vår identitet (Wenger, 1998). Lave og Wenger (1991) framhever i tråd med Edvardsens (2004) læringsforståelse, at læring må betraktes som en situert aktivitet. Wenger (1998) hevder at det å være deltaker er det helt sentrale i all læring, og at deltakelse er mer sentralt enn aktivitet, handling, relasjon og samtale, som også er viktige elementer i læringsprosessen. Dysthe (2001) sier at det i deltakelsen nettopp



ligger aktiv handling og samhandling - i praksisfellesskap. Et praksisfellesskap er karakterisert gjennom at deltakerne er involvert i en praksis der det sentrale er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar (for eksempel rutiner, redskap og måter å gjøre ting på). Skoler kan betegnes som praksisfellesskap, og har for eksempel slike repertoar som ofte betegnes som skolekoden. Wenger sier at:

”communities of practice should not be reduced to purely instrumental purposes. They are about knowing, but also about being together, living meaningfully, developing a satisfying identity, and altogether being human.” (Wenger, 1998:134)

Wenger (1998) identifiserer fire elementer som karakteriserer sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess. Disse er mening, praksis, fellesskap og identitet.

Elementene er gjensidig forbundet med hverandre og definerer hverandre.

Praksisfellesskapet står som et konstituerende element overfor disse, og er sentralt i utviklingen av alle de fire elementene. Med utgangspunkt i en slik forståelse mener jeg at også håndballen kan forstås som et praksisfellesskap. Det er et gjensidig behov som holder gruppen sammen; ønsket om å vinne håndballkamper. Felles mål og felles utgangspunkt åpner for lidenskap og engasjement, og - det skaper behov for læring.

#### 2.3.4 Spesifikk læring i ulike kontekster?

I følge Lave og Wegner (1991) er det ikke sann at situasjonen i det konkrete praksisfellesskapet bare påvirker nylæringen som finner sted. Den vil også påvirke hva slags allerede tilegnet læring som aktiveres. Siden deltakelse i en bestemt kontekst avhenger av individets forutsetninger for deltakelse, av de andre deltakernes forutsetninger, av våre relasjoner til de andre deltakerne, av tradisjoner og regler for bruk av kunnskap og av relasjoner til andre kontekster, blir også læringen avhengig av dette. Det betyr at kunnskap ikke kan overleveres i abstrakt form fra en sammenheng til en annen (Lave, 1999). Slik blir kunnskap en del av en virksomhet (Edvardsen, 2004). For å forstå handlinger, må vi derfor se dem i forhold til konteksten de opptrer i (Enerstvedt, 1988). Med bakgrunn i en slik forståelse av læring, kan det være relevant å spørre om det knytter seg spesielle læringsforståelser til læring i ulike

læringsfellesskap. Er det snakk om et spesielt læringsbegrep når læring i skolen skal beskrives? Er det en spesiell form for læring som finner sted på håndballbanen?

Hvis et grunnleggende trekk ved læring er at den er situert, altså at den er preget av situasjonen den foregår i, og at situasjonen tilsvarende er påvirket av de læreprosesser som finner sted (Illeris, 2000), synes det som om det bør utvikles spesifikke læringsforståelser i ulike kontekster og situasjoner. For å få innsikt i barns og unges læringsopplevelser, vil det med dette utgangspunktet ikke være nok å interessere seg for hva de har lært på skolen. Dette må sees i forhold til den enkeltes forutsetninger for deltagelse i den spesielle konteksten og til kunnskapens bruksverdi og betydning i denne konteksten. Med et slikt utgangspunkt, blir læring et spørsmål om endring og utvikling av våre personlige forutsetninger for deltakelse på forskjellige områder i vår samfunnsmessige tilværelse (Dreier, 1999). I motsetning til det kognitive læringsbegrepet, er dette “deltakerperspektivet” handlingsorientert. Å ha lært noe blir ikke et spørsmål om å kunne en ny mengde kunnskap, men om å ha utviklet sin rolle som deltaker i en praksissammenheng. Det en håndballspiller lærer om kroppens yteevne i treningslære på skolen, vil derfor ikke direkte kunne sammenlignes med det hun lærer om dette gjennom egen praksis som håndballspiller. Dette betyr ikke at den ene læringssituasjonen nødvendigvis er bedre enn den andre, men at læring i de to kontekstene har forskjellige begrunnelser og bruksområder, og at hennes roller og forutsetninger som deltaker er forskjellig i de to kontekstene.

Et slikt utgangspunkt skaper behov for å se på hvilken måte læringskontekstene skiller seg fra hverandre med hensyn til læring. Er det forskjeller i forhold til hvordan læringen foregår, er det hva som læres, eller er det hvem som lærer som kanskje skiller kontekstenes læringsbegrep? I dette prosjektet dreier det seg om ungdommers læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen. På skolen dreier det seg mer spesifikt om læring i et bestemt tidsrom, på bestemte skoler som ungdommene går eller har gått på, i bestemte klasser og med bestemte elever og lærere. Dette innebærer at skolen, selv om den er felles for alle, også er forskjellig avhengig av skolelederens, læreres og elevers fortolkning av skolens oppgave og innhold. Håndballsporten vil på

samme måte representere en relativt felles ramme for de fire informantene, samtidig som den også vil være preget av tid, sted og personer. Masteroppgavens undersøkelse av læringsopplevelser vil derfor med en slik forståelse bare kunne gi informasjon om de valgte ungdommenes læringsopplevelser, og i beste fall gi indikasjoner på en bestemt gruppe ungdommers læringsopplevelser.

## 2.4 Mot et helhetlig læringsbegrep

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, er det gjensidigheten mellom konteksten og den lærende som skaper grunnlaget for læring. Mennesker lærer i samspill med sine omgivelser, og mestring og mening er forutsetninger for læring. Innsikt i at læring er en komplisert prosess der det er vanskelig å skille ut enkelte deler som viktigere enn andre, har i de seinere åra ført til at begrepet ”helhetlig læring” er brukt for å inkludere et bredt spekter av prosesser som fører til læring. Bjørgen (2001) har blant annet diskutert dette gjennom begrepene det amputerte og det helhetlige læringsbegrep. Likevel er det tradisjonelle skillet mellom hodets læring og kroppens læring fremdeles å finne i skoleplaner og i offentlige dokumenter, blant annet i begreper som ”teoretisk kunnskap” og ”praktisk ferdighet” (KUF, 1996). Helhetlig læring, derimot, krever at dette sees i sammenheng. Det har blant annet ført til at det nå stilles spørsmål ved skillene som er prøvd etablert mellom ulike kunnskapsformer (Jensen, 1999). For eksempel har Bjørgen (2001) argumentert for at viljebegrepet igjen må få en plass i læringsforskningen. Jensen (1999) viser at det har begynt å vise seg interesse for følelsesmessige sider ved læring, og at det er tendenser til økt fokus på kroppslig læring der fokus tidligere har vært på boklig lærdom.

### 2.4.1 Kropp og sjel - mennesket som en helhet

Fenomenologen Maurice Merleau-Ponty forstår mennesket som en helhet. Han mener at kroppen kan betraktes som erkjennelsens sted, og at ferdigheter skapes når et menneske gjennom sin kropp og utfra en hensikt handler og lærer i forhold til sin omverden. Foten ”lærer” hvordan den skal gå. Munnen ”vet” hvordan den skal snakke

og forme ord. Ferdighetene kan sies å bli lagret i kroppen (Merleau-Ponty i Trømborg, 2002). I dette ligger det en erkjennelse av at det i måten vi handler, ligger en iboende kunnskap. Det betyr at selv om vi ikke alltid kan uttrykke språklig det vi vet, kan vi vise det vi kan (Jensen, 1999). Merleau-Ponty kaller dette for avleiringer i kroppen. Slike avleiringer kommer ikke plutselig, og de kan heller ikke skapes bare ved viljens hjelp. De krever en lengre tilblivelsesprosess der aktiviteten gjentas og der ferdigheten slik inkorporeres i kroppen. Avleiringene vil ifølge Merleau-Ponty aldri forsvinne; har du først lært å sykle, glemmer du det aldri (Merleau-Ponty i Trømborg, 2002). Igjen blir Edwardsens tanker om betydningen av autentiske handlinger for et godt læringsutbytte sentralt. Det er først når erfaringene gjøres at de får ekte verdi:

”Det er når kroppen er i stand til å gjennomføre en handling og når handlingen i tillegg får sin plass i omgivelsene og blir sett at jeg vokser som den respons som arbeider med de fortellinger som ser seg om etter nye data.” (Edwardsen, 2004:114)

Ut fra en slik forståelse er ikke tenkning en prosess ”inne” i en person. Tenkning er et resultat av handling, og det er kroppen som utfører handlingen. Kroppslige og subjektive erfaringer blir primære, og kropp og identitet fungerer og utvikles i et samspill. Trømborg sier med henvisning til Merleau-Ponty at: ”Uten kroppen eksisterer ikke jeg” (Trømborg, 2002:10). Med et slikt utgangspunkt kan alle mennesker sies å være kroppslig situerte i tid og rom – hele tiden, og slik synes et sosiokulturelt perspektiv å være et godt utgangspunkt for å finne fram til et mer helhetlig læringsbegrep.

#### 2.4.2 På hvilken måte kan kroppen bidra til læring?

Når vi snakker om å lære gjennom kroppen, snakker vi gjerne om å lære ferdigheter. Det kan være ferdigheter i idrett, for eksempel et spesielt skudd. Det kan være ferdigheter av håndverksmessig og kunstnerisk art, men det kan også være intellektuelle ferdigheter. Å spille sjakk er et eksempel på en intellektuell ferdighet. Ut fra diskusjonen over, med vekt på helhetlig læring, vil det ikke være hensiktsmessig å tenke mennesket slik oppdelt i kroppslige og intellektuelle evner. Mennesket fungerer som en helhet, og i et helhetsperspektiv vil både tanker, følelser og kroppslig erfaring

ha betydning for den enkeltes læring. Slik krever helhetlig læring samspill mellom individet og konteksten rundt individet i tråd med Wengers (1998) teori om læring i praksisfellesskap, men det krever også at det er samspill mellom individets tenkning og kropp. Bourdieu ser på den kroppslige kompetansen som et sted hvor de handlende viser sine erfaringer og sin "sans for spillet" i det sosiale felt (Bourdieu i Jensen, 2005). Den praktiske sansen kroppsliggjøres som en måte å oppfatte og vurdere verden på. Jensen (2005) sier at hvis vi ser på idrettskompetanser i forbindelse med dette, kan vi hevde at sosiale strukturer og erfaringer nærmest blir "embodied" i måten mennesker skaper seg en sosial posisjon på. Kompetansene blir et uttrykk for menneskers evner i det sosiale rom.

### 2.4.3 Modeller for læring

Når vi snakker om læring gjennom kroppen, er det nærliggende å vise til en modell for innlæring av ferdigheter, "Fra novise til ekspert", av brødrene Dreyfus (1999). Denne modellen har fem trinn; (1) novisen eller nybegynneren, (2) den viderekomne nybegynneren, (3) den kompetente utøveren, (4) den dyktige utøveren og (5) eksperten. I de tre første trinnene er det teoretiske prinsipper, regler og prosedyrer som gjelder. I de to siste fasene begynner ferdigheten/kompetansen å sitte så godt at utøveren ikke tenker så mye på prosedyren. Den dyktige utøveren og eksperten handler mer intuitivt, ser helhetlig på situasjonen og tar rasjonelle valg. Både den dyktige utøveren og eksperten handler meget raskt og hensiktsmessig, men særlig eksperten kan vanskelig forklare i ord hvordan og hvorfor han handler. Her kan vi snakke om taus kunnskap på et ekspertnivå. Modellen viser altså læring gjennom kroppen hvor man starter med et sett regler og prosedyrer, og hvor man gjennom øvelse og erfaring ender opp med ekspertise og taus, kroppsliggjort kunnskap.

Et annet eksempel på læring gjennom kroppen finner vi i den gamle læringsformen "Mesterlære" (Nielsen og Kvale, 1999). Innenfor de gamle kunst- og håndverks-tradisjonene har denne metoden vært brukt så lenge man kjenner til. I skolesystemet kjenner vi metoden blant annet gjennom lærlingeordningen, og det er mange

eksempler innenfor idretten der gamle idrettsstjerner blir trenere for å lære kommende stjerner sine knep. Læringen foregår når for eksempel en svenn får gå i lære hos en malermester. Han blir først satt til å kopiere mesterens arbeider. Poenget er ikke først og fremst at svennen skal bli flink til å imitere, men at han skal lære seg teknikken. Etter hvert vil kopieringen bidra til å frigjøre svennens egne ferdigheter. En viktig del av læreprosessen er dialogen mellom mester og svenn. Parallelt med det praktiske arbeidet, samtaler de om teknikk og hvordan ting skal utføres. Slik knyttes det, i tråd med Edwardsens (2004) tanker om at læringen følger skjemaet fra grep til begrep, språk til ferdigheten. Svennen må altså først imitere mesteren før han kan utvikle sin egen fortolkning. Videreutviklingen krever med andre ord at han først tar stilling til og reflekterer over tradisjonen. Deretter kan han gjøre sine valg i forhold til denne. Dette viser at læringsprosessen krever egne kroppslige erfaringer og opplevelser for etter hvert å kunne integrere mesterens intuisjon og refleksjon.

## 2.5 Oppsummering av læringsdiskusjonen

En helhetlig læringsforståelse betyr at det å lære sees som en grunnleggende del av det å være menneske. Det å lære blir nært knyttet til det å være. I forhold til oppgavens fokus på læringsopplevelser i to ulike læringsfellesskap, blir følgene av en helhetlig læringsforståelse at sosialiseringen på arenaene preges av ulike mål og ideer, og derfor av ulikt læringsutbytte. Livet på håndballbanen vil være preget av deltakernes sosialisering for å fylle ulike roller preget av både egne og lagets interesser. Skolen vil kanskje befinne seg i en litt annen posisjon. På den ene siden er den underordnet samfunnsmessig satte mål og institusjonelle tradisjoner. På den andre siden er den gitt en relativ frihet der elever og lærere kan realisere egne behov og visjoner. I dette prosjektet er det altså ikke snakk om en læringsforståelse som bare setter den enkelte ungdom i fokus. Den læringsforståelse som ligger til grunn for dette prosjektets valg av metode, undersøker ungdommenes deltakelse i praksisfellesskapet. Dette utgangspunktet danner overgangen til masteroppgavens metodekapittel.

### 3. Metode

Metode betyr ”veien til målet”. For å kunne gjennomføre et troverdig og interessant forskningsprosjekt, bør veien eller metoden være preget av logiske sammenhenger, reflekterte valg og gode begrunnelser. Silverman skriver:

“The danger ... however, is that it seems to assume a fixed preference or pre-defined evaluation of what is ‘good’ and ‘bad’ research. In fact, the choice between different research methods should depend on what you are trying to find out.” (Silverman, 2001:1)

Fenomenet som ønskes belyst og perspektivene som vektlegges, bør derfor legge rammene for undersøkelsens utforming. Dette kapitlet tar for seg beskrivelser og vurderinger av de metodene jeg har brukt for å forsøke å tilegne meg innsikt i håndballtalentenes læringsopplevelser. Jeg har valgt å fokusere drøftingen på bakgrunnen for valget, datainnsamling, analyse og tolkning, samt noen refleksjoner knyttet til prosjektets validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Bakgrunn

##### 3.1.1 Teoretisk bakgrunn

Ulike historiske epoker har vært preget av ulike epistemologiske bølger. Som jeg har vært inne på tidligere, kan vår samtid beskrives som en postmoderne epoke (Kvale, 1996). Det stilles spørsmål ved modernitetens tradisjoner, sannheter og oppfatninger, og det stilles spørsmål ved modernitetens vitenskapsideal; en objektiv, kvantifiserbar, reproducerbar og verdinøytral forskning. Innenfor det postmoderne perspektivet finnes ikke slike objektive sannheter. Verden er i stadig endring, og det vitenskapen undersøker er bare midlertidige sosiale konstruksjoner oppstått i en bestemt tid, på et bestemt sted, omgitt av bestemte personer og samhandlingsmønstre. I en slik verden gir det ikke mening å lete etter én sannhet. Det blir i stedet viktig å studere de prosessene der ”sannheten” skapes og meninger konstrueres, og å forklare hvordan mening ligger i språket og i handlingene til de sosiale aktørene. Språket blir viktig for

forståelsen, og som jeg var inne på i teoridelen, ligger det som en grunnleggende antagelse at den enkelte person og den sosiale verden blir konstruert gjennom språket.

I denne oppgavens sammenheng er målet å komme i ”dybden”, og å innhente utfyllende informasjon til surveyundersøkelsen i *Læringsprosjektet*. Til dette finner jeg det ikke meningsfullt å kvantifisere fenomenet læringsopplevelser i termer som hvor mye og hvor ofte. Jeg har derfor valgt en tilnærming basert på kvalitativ metode. Dalen (2004:16) skriver at målet i kvalitativ forskning er:

”å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”

Et valg av kvalitativ metode er imidlertid ikke nok for at undersøkelsen skal kunne gjennomføres på en god måte. Innenfor rammene for det som kalles kvalitative metoder, finnes det overlappende og varierende meninger om hvordan metodene bør utformes (Hartman, 1998). Dette stiller krav til forskerens evne til å velge mellom tilgjengelige metoder (Kvale, 1997). Jeg synes ikke det har vært hensiktsmessig bare å ta utgangspunkt i ett metodisk perspektiv. Min framgangsmåte har derfor hentet elementer både fra etnometodologi, sosialkonstruktivisme og diskursanalyse. Nanna Mik-Meyer og Margareta Järvinen (2005) sier at det ikke finnes noen absolutte skillelinjer mellom disse metodene. Det som er avgjørende for hvilke elementer en bruker, er synet på analyseobjektet. I masterprosjektet forstås fenomenet læringsopplevelser som sosiale konstruksjoner og som et resultat av kontinuerlige meningsforhandlinger mellom individ og omgivelser, og ikke som en personlig størrelse. I prosjektet er derfor fokus rettet mot jentenes sosiale samhandling og meningskonstruksjon, og ikke en subjektiv oppfatning eller ”livsverden”.

Innenfor sosialkonstruktivismen brukes ofte etnometodologenes metoder for å studere hvordan individer former og oppfatter sin sosiale virkelighet (Wenneberg, 2001). Det er interesse for *hvordan* virkeligheten formes gjennom deltakernes handlinger.

Framgangsmåten fokuserer på *hvordan* sosiale opplevelser konstrueres i samtaler, eller i det Silverman kaller ”talk-in-interaction” (Silverman, 2001:38). Hvordan-spørsmålet er altså sentralt, mens hva-spørsmålet gis en mer underordnet betydning (Silverman, 2001). Etnometodologenes fokus på hvordan –spørsmålet er spesielt interessant i



denne oppgaven, siden problemstillingen etterspør *hvordan* jentene opplever sin egen læring. Innenfor etnometodologien fokuseres det også på at språklige uttrykk kan ha mer enn én betydning, og at språklige uttrykk alltid er situasjonsbundne. Dette synes å være relevant for denne oppgaven. Jentene har mange og varierte måter å fortelle om sine læringsopplevelser på, og det de forteller, er ikke stabilt gjennom intervjuene. Etnometodologien gir retning i forhold til behovet for å beskrive disse variasjonene. Til dette har jeg også brukt elementer fra diskursanalyse. Winther Jørgensen og Philips (2000) mener at diskursanalyse er en av flere sosialkonstruktivistiske måter å analysere datamaterialet på, og at diskursteori innenfor en sosialkonstruktivistisk ramme, er ett av flere utgangspunkt for å forstå sosiale fenomen som en diskursiv konstruksjon. Ricoeur viser at diskursanalyse kan brukes for å komme bakom det som sies gjennom språket, heller enn å fokusere på det som sies i språket (Ricoeur i Gustavsson, 2000). Framfor å analysere ordet *gøy*, feks. ved å se på at det starter med en *g*, er bundet sammen med en *ø* og at de sammen utgjør lyden *gø* osv., forsøker jeg å tolke det jentene sier opp mot konteksten. Målet er å kunne si noe om de prosessene der læringsopplevelsene konstrueres.

Elementene jeg benytter i analysen kan kanskje gå inn under det Mik-Meyer og Järvinen (2005) kaller et interaksjonistisk perspektiv. Det som synes å samle ulike teorier innenfor dette perspektivet, er tanken om at en handling eller et fenomen skapes i interaksjonen *mellom* mennesker eller *mellom* mennesker og ting. Den enkeltes livsverden er ikke bare en refleksjon av individuelle erfaringer. Den er også et uttrykk for eksisterende kulturelle diskurser. Slik blir tolkningen en del av den postmoderne konteksten. Järvinen sier:

”Livshistorier er således ikke så personlige, som de umiddelbart kan virke; de reflekterer alltid interviewpersonens positionering i en social kontekst i en specific tid.” (Järvinen i Järvinen og Mik-Meyer. 2005:37)

Det betyr at fenomenet læringsopplevelser både påvirkes av og påvirker arenaene ungdommene beveger seg på. Slik blir fenomenet læringsopplevelser en flertydig og ustabil størrelse. I analysen ønsker jeg å vise hvordan denne flertydigheten og

ustabiliteten har påvirket forskningsprosjektet i alle ledd; fra valg av forskningsdesign til analyse og tolkning.

### 3.1.2 Intervju som metode

Silverman (2001) skriver at naturlige data er de beste for å framskaffe kunnskap om sosial samhandling. Å få tak i naturlige data innebærer at forskeren sitter utenfor situasjonen, gjerne skjult, og observerer. Hensikten er at dataene i så liten grad som mulig skal påvirkes av forskeren. For eksempel etnometodologer velger ofte observasjon som metode (Järvinen og Mik-Meyer, 2005). Intervju er imidlertid også brukt. For å velge en egnet metode til å innhente kunnskap om læringsopplevelser, stilte jeg meg spørsmål om det er mulig for en forsker å få direkte tilgang til andres opplevelser. Interaksjonister mener i motsetning til etnometodologer at det ikke er mulig. Det begrunnes i tanken om at både intervjudata og observasjonsdata formes av forsker og forskningsobjekt i fellesskap. Dette synet rimer med mine tanker om at læringsopplevelser er sosiale konstruksjoner. I tråd med dette betrakter Gubrium og Holstein forskeren som en ”medprodusent av viten” (Järvinen i Järvinen og Mik-Meyer, 2005:29). Cicourel mener at intervju og observasjon er like i forhold til at de begge kan betraktes som *møter* mellom forsker og forskningsobjekt.

”Givet at et interview er et socialt møde, så bør det logisk set analyseres på samme måde som et hvilket som helst andet møde. Produkterne af et interview er et resultat af socialt situerede aktiviteter, hvor både interviewer og interviewpersonen former deres responser gennem rollespil og indtryksstyring (impression management).” (Cicourel i Järvinen og Mik-Meyer, 2005:28)

I et intervju, på samme måte som i naturlig sosial samhandling, kan altså dataene betraktes som et resultat av sosialt situerte aktiviteter. Poenget er at data ikke kan løftes ut fra sin sosiale sammenheng og behandles som objektive fakta. De vil alltid reflektere spesifikke meningsstrukturer.

I masterprosjektet har jeg valgt intervju som metode framfor observasjon.

Hovedgrunnen er at jeg antar at jeg uansett ikke kan få tilgang til jentenes opprinnelige opplevelser. Det jeg imidlertid kan få tilgang til, er jentenes måte å snakke om dem på. I et intervju kan jeg lede samtalen mot det fenomenet jeg er interessert i å få kunnskap

om, mens jeg med observasjon som metode er avhengig av at deltagerne kommer inn på temaet jeg ønsker kunnskap om. Derfor framstår intervju for meg som det beste alternativet. Kvale (1997:17) skriver:

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?”

Han sier videre at:

”Det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen i folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer.” (Kvale, 1997:17)

I dette prosjektet vil ikke Kvales intervjuforståelse være helt dekkende for det jeg ønsker innsikt i. I en postmoderne, foranderlig verden kan ikke forskningen primært fokusere på den enkeltes livsverden, men på interaksjonen og meningsproduksjonen som oppstår på grunnlag av interaksjonen *mellom* deltakerne og omgivelsene. I tråd med en slik tenkning, sier Mik-Meyer og Järvinen (2005) at hensikten med et intervju er å undersøke meningsproduksjonen der den sosiale verden blir skapt.

Selv om tanken er at data skapes mellom intervjuer og intervjuperson, var det et mål at jentene i så stor grad som mulig skulle få beskrive sine opplevelser fritt og med egne ord. Det er imidlertid et spørsmål om det i dette perspektivet er mulig å få tak i deres egne ord, eller om svarene bare vil ”ligge i” spørsmålene. Kvale (1997) svarer på dette gjennom metaforene forskeren som gruvearbeider og forskeren som reisende.

Metaforene representerer ulike syn på kunnskapsproduksjon. I den første skal forskeren grave fram gullkorn (opplevelser) fra intervjupersonen som er upåvirket av gruvearbeideren. Denne metaforen kan forstås som uttrykk for et modernistisk vitenskapsideal. Kunnskap er objektiv mening. Ved hjelp av reisemetaforen henviser Kvale til en mer postmoderne forskningsstrategi. Forskeren blir sett på som en reisende i aktiv samtale med omgivelsene. Forskeren tar så fortellingene med hjem. Beskrivelsene er ikke objektive fakta, men fortellinger skapt *mellom* synspunktene til de to som har deltatt i samtalen. Det forskeren gjør er altså å konstruere en egen forståelse av et sosialt fenomen. I masterprosjektet betyr det at min framgangsmåte, relasjonen med intervjuobjektene, mine egne erfaringer og min førforståelse, får innvirkning på håndballtalentenes fortellinger.

### 3.1.3 Førforståelse

Min bakgrunn og mine erfaringer i forhold til oppgavens tema er knyttet til egen utdanning, noen års jobb som lærer/spesialpedagog i skolen og mange år med daglig aktivitet på håndballbanen. Uten min bakgrunn ville jeg neppe valgt en oppgave om håndballtalenter og læring. Min bakgrunn som håndballspiller gjør at jeg nok kan betegnes som det Kvernbekk (2005) kaller en "insider" i håndballmiljøet. Jeg er kjent i miljøet og har lett tilgang på informanter, og jeg kjenner språket og omgangsformen. Det er også mulig at mine egne opplevelser ligner de som intervjupersonene har og kan fortelle om. Det er egne erfaringer som har gjort meg nysgjerrig på og interessert i disse spesielle ungdommenes læringsopplevelser.

Ricoeur sier at førforståelsen utgjøres av vår samlede erfaring av hva man kan se ulike fenomen i vår verden som, det vil si hvilken mening de kan sies å ha (Ricoeur i Gustavsson, 2000). Kvale (1997) mener at førforståelsen kan påvirke forskningsprosessen i en subjektiv retning. Jeg antar at mine "innenfor"erfaringer har påvirket arbeidet med oppgaven i alle ledd, fra utforming av problemstilling til gjennomføring, analyse og tolkning. Det er sannsynlig at "forskerblikket" er farget av mine egne gode opplevelser fra håndballbanen, og at problemstillingen er skapt med bakgrunn i mitt ønske om og tro på en mer elevaktiv og samfunns- og interesserettet opplæring i skolen. Risikoen eller ulempene med dette kan kanskje veies opp mot fordelene av å ha førstehåndskunnskap om temaet. Kvernbekk (2005) skriver at en insider har en privilegert posisjon til å ha kunnskap som ikke kan konstrueres fra utsiden. Jeg tror at våre felles erfaringer gjorde intervjupersonene mer åpne, og at det ga et godt utgangspunkt for å skape en felles forståelse i samtalene.

### 3.1.4 Analysemetoder

Analysen av datamaterialet bygger på interaksjonistiske analyser av intervju, og er som nevnt påvirket av typiske metoder innenfor sosialkonstruktivisme, etnometodologi og diskursanalyse.

Utgangspunktet i analysen er at språket både reflekterer og skaper den sosiale virkeligheten. Jeg har imidlertid valgt ikke å gå inn på etnometodologiens analyser av konkrete språklige formuleringer. Målet har vært å få innsikt i hvordan læringsopplevelsene konstrueres, heller enn å observere spesifikke språklige finurligheter. Forskjellen mellom disse metodene mener jeg består i enten å søke forståelsen i teksten, eller å forstå problemstillingen gjennom diskursene som oppstår i teksten. Fairclough (1995) beskriver diskurs som en skrevet eller talt språklig tekst. Tekstene konstrueres, det vil si produseres og tolkes i en diskursiv praksis, som i sin tur er en del av en sosiokulturell praksis. Diskursen inngår i den sosiokulturelle praksisen med den umiddelbare situasjonen i den kulturelle konteksten. Diskursen kan slik sies å være et uttrykk for et dialektisk forhold mellom individet og omgivelsene. Jeg har brukt tekstene som er skapt med utgangspunkt i intervjuene som utgangspunkt for å lete etter diskurser som sier noe om håndballtalentenes læringsopplevelser.

Et kjennetegn ved interaksjonistiske analyser av intervju, er at forskeren fokuserer på *hvordan* intervjupersonene uttaler seg like mye som på *hva* de sier. Fortellingene kan si noe om hva de ønsker å oppnå gjennom språket. Det synes for eksempel å være en generell oppfatning at folk modifiserer sin framferd avhengig av konteksten de er i. En tenker at intervjupersoner vil tilpasse sine beskrivelser for å tilfredsstille forskeren, eller at de ønsker å framstille seg selv på en særlig positiv måte (Järvinen og Mik-Meyer, 2005). En av jentene sier for eksempel at hun spiller håndball fordi det er sosialt. Seinere i intervjuet snakker hun i negative vendinger om at det sosiale preges av konkurranse og negativt prat. Heller enn å finne hvilken versjon som er den riktige, har det vært et mål å finne hvilken funksjon de ulike versjonene søker å fylle. Konkret betyr det at jeg har forsøkt ikke å ta for gitt det jentene sier, men å se det som en diskursiv versjon av virkeligheten. For å kontrollere min egen tolkning og få med variasjonen i fortellingene, har jeg skiftet mellom tolkning av resultater, ny leting i empirien og vurdering av disse opp mot teori og andre forskningsresultater. Slik har jeg kombinert en induktiv og en deduktiv tilnærming.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Utvalg

Problemstillingen jeg har valgt, fokuserer på unge håndball*talenters* læringsopplevelser. Å velge ut talentene eller de beste er en utvelgingsstrategi som står i motsetning til for eksempel en mer grounded theory-inspirert tilnærming. Strauss og Corbin, som regnes som grunnleggere for denne retningen, mener at utvalget i så stor grad som mulig skal gjenspeile en maksimal variasjon innenfor fenomenet som skal studeres, slik at en både kan få fram ytterpunkter og en slags middels standard som seinere kan bli utgangspunkt for analyse og teoriutvikling (Strauss og Corbin i Dalen, 2004). Innenfor masterprosjektes rammer vil det være utopi å tenke at en kan få resultater som sier noe generelt og allment om ungdommers læringsopplevelser. Målet med min studie er heller å gå i dybden i forhold til noen aspekt som *Læringsprosjektet* omhandler, og som kan sees i forhold til øvrige både kvalitative og kvantitative resultater herfra. Innad i gruppa ble det diskutert hvilken type ungdom prosjektet ønsket kompletterende opplysninger om. Internasjonalt er det stadig mer fokus på de flinke eller særlig talentfulle barna. I Norge er blant andre Edvard Befring opptatt av hvordan det spesialpedagogiske virkefeltet også kan favne dette andre ytterpunktet i normalfordelingskurven. Vi mente derfor at det kunne være interessant å få noen dybdeopplysninger om talentfulle ungdommers læringsopplevelser. Scollon og Scollon (2004:155) påpeker at hovedgrunnen til å velge de beste eller ”the primary social actors in the mediated action” er:

”The main point is to make every attempt to identify the key figures who will justify deeper study...”

Vi antok i tråd med dette at talentene er interesserte og sentrale deltakere i hvert fall på håndballbanen, og at de ville kunne gi reflekterte og fyldige beskrivelser av sine læringsopplevelser. Dette igjen ville gjøre det mulig å være mer fokusert i analysen. Disse avveiningene gjorde en utvelging basert på det Dalen beskriver som en kriterieutvelging mer aktuell (Dalen, 2004).

Noen kriterier var bestemt allerede i problemstillingen, mens andre var nødvendige å drøfte seg fram til. Aldersgruppen var allerede bestemt av *Læringsprosjektet*. Det skulle dreie seg om ungdom mellom 14 og 16 år. De skulle være håndballtalenter, og dermed være ungdom som både antas å lykkes og å oppleve mestring. For å få tak i de beste, bestemte vi at spillerne skulle ha landslagserfaring. Dette sannsynliggjør og bidrar til å dokumentere at dette er ungdom som faktisk lykkes, og som opplever mestring. Da dette var bestemt, måtte jeg justere aldersgruppen litt. Det finnes ikke landslag for spillere under 15 år. Aldersgruppen 15-17 år ble valgt. Jentene har da fått erfaring fra ulike skolekontekster -barneskole, ungdomsskole, og noen også fra videregående skole - og de har relativt lang erfaring fra håndballbanen. Gruppen samsvarer likevel relativt godt aldersmessig med 14-16-åringene i *Læringsprosjektet*.

Håndballspillere med landslagserfaring i den aktuelle aldersgruppen, er en relativt liten gruppe på landsbasis. Jeg har i mange år hatt god kjennskap til hvilke personer det gjelder. Nå er det imidlertid gått noen år siden jeg var en aktiv del av håndballmiljøet, og ungdommene det dreier seg om er en del yngre enn meg. For å få oversikt over gruppa, kontaktet jeg min tidligere trener, som jobber med talentutvikling i Norges håndballforbund. Etter en samtale, ble det klart at det ville være mest praktisk å velge jenter. Jeg har best kontakter innenfor jentehåndballen, og med tanke på både reisevei, tid og økonomi ville det være mest hensiktsmessig å velge jenter. Med så få informanter ville det også uansett bli problematisk å si noe om forskjeller mellom kjønnene. Jeg fikk anbefalt fem jenter som fyller utvalgskriteriene.

### 3.2.2 Intervjuguiden

Det er flere måter å utforme en intervjuguide på. Den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmål, eller den kan være en grov skisse som angir hvilke emner forskeren bør dekke i løpet av intervjuet. I dette prosjektet ble en halvstrukturert form valgt. Det vil si en intervjuguide med en skisse over emner, og spørsmål innenfor emnene. Intervjuspørsmålene som ble formulert, ble sett på som forslag. Det betyr at jeg i løpet av intervjuene planla å legge liten vekt på standardisering av ordlyd, og at

spørsmålene måtte komme i en bestemt rekkefølge. Hensikten har ikke vært å kunne sammenligne, men å få en dypere forståelse for talentenes læringsopplevelser. Jeg mente derfor det var viktig ikke å binde meg til et standardoppsett som ville gjøre det vanskelig å innlemme nye dimensjoner i intervjuguiden i løpet av datainnsamlingen.

Siden jeg ikke har erfaring med å lage en intervjuguide, syntes jeg det var vanskelig å ta spørsmål ”rett ut fra lufta”. Jeg mente det var viktig at jentene skulle få snakke om ulike sider ved sin læring. Kategoriene jeg har valgt å legge til grunn i intervjuguiden, er derfor valgt med tanke på at de er teoretiske forsøk på å utvikle et mer helhetlig læringsbegrep. På den måten er de egnet til å hjelpe meg å stille spørsmål som skal få fram så mange sider ved jentenes læringsopplevelser som mulig. Samtidig bidrar de til å synliggjøre min teoretiske førforståelse for leserne. I masterprosjektet har dette vært kategoriernes eneste formål. De er ikke lagt til grunn i den videre analysen.

Jeg valgte å bygge opp intervjuguiden rundt de samme overkategoriene som er brukt i surveyundersøkelsen i *Læringsprosjektet*. Spørsmålene ble altså knyttet til læringsområdene faglig, personlig, sosialt og framtid innenfor læringsfellesskapene skole og håndball. Tredelingen faglig, sosialt og personlig er en klassisk deling innenfor læringsforskningen. Områdene synes også å samsvare godt med de overordnede læringsmålene i læreplanens generelle del (KUF, 1996). I tillegg er det inkludert en egen kategori for framtid. Behovet for en egen framtidskategori oppsto i diskusjoner om hvorfor ungdom opplever at de lærer, og er sterkt knyttet til meningsaspektet. Framtidskategorien ble derfor gitt en plass blant overkategoriene.

I tillegg til overkategoriene, er intervjuguiden basert på fire faste underkategorier. Hensikten var å få med sentrale poeng knyttet til forskjeller og likheter mellom læring i de ulike læringsfellesskapene. Jeg tok utgangspunkt i Wengers fire læringsområder mening, identitet, fellesskap og praksis (Wenger, 1998). Illeris (2000) mener at disse dimensjonene er helt sentrale når en snakker om sosial læring. Han sier at sosial læring først og fremst er forbundet med deltagelse og handling i praksisfellesskap, og at menings- og identitetsutvikling finner sted som gjensidige sosiale prosesser.



Siden det nettopp er ungdommers læring i ulike læringsfellesskap som er utgangspunktet for masterprosjektet, syntes umiddelbart Wengers sosiale læringsteori å være et godt utgangspunkt for intervjuguiden. Etter å ha gjennomført to prøveintervju, følte jeg imidlertid at det subjektive perspektivet ikke ble godt nok ivaretatt. Wengers teori belyser forholdene rundt individets tilpasning i fellesskapet, men synes i mindre grad å være opptatt av den enkeltes bidrag til utvikling av fellesskapet og hvordan fellesskapene forholder seg til individenes ulike interesser og behov for læring. Kanskje på grunn av dette syntes jeg at intervjuguiden i større grad enn jeg ønsket og i større grad enn det som var intensjonen med et halvstrukturert intervju, bandt både meg og jentene i en form som ikke var vår egen. Det ble derfor nødvendig å supplere intervjuguiden med flere spørsmål. Spørsmålene kom til underveis i, og etter prøveintervjuene, og de bidro til å inkludere dimensjoner som ikke kom fram i det første utkastet, men som jeg opplevde at jentene ønsket å fortelle noe om. Disse spørsmålene kommer til slutt i guiden, og gjør at den nok kan virke noe uoversiktlig. Skulle jeg laget en ny intervjuguide i dag, ville jeg nok frigjort meg fra Wengers modell og laget en guide basert på overkategoriene faglig, sosialt, personlig og framtid. Men med det jeg visste om fenomenet læringsopplevelser og mine begrensede kunnskaper om intervju og analyse da jeg startet prosjektet, virket Wengers begrep og struktur hensiktsmessig å bruke for å komme i gang.

Guiden er lagt opp med åpne spørsmål som er ment å gi jentene stor frihet til å svare. Disse følges opp av mer spesifikke spørsmål, noe som var viktig, fordi læringsopplevelser er et komplekst fenomen. For mange er dette ikke noe en snakker om til daglig eller nødvendigvis er så bevisst på. Det var derfor viktig å prøve å få fram selvfølgeligheter, eller ting som jentene selv ikke tidligere har reflektert over eller verbalisert. Dette ble særlig tydelig på svarene jeg fikk på generelle spørsmål som: "Kan du si noe om hva du synes at du lærer på håndballbanen?". Jeg fikk svar som: "Vet ikke helt, har aldri tenkt på det før", eller: "Jeg lærer veldig mye." For å hjelpe intervjupersonene med å verbalisere slike selvfølgeligheter, formulerte jeg konkrete og deskriptive spørsmål som: "Synes du at du lærer noe om å være sammen med andre?" Her kunne jentene gi mer utfyllende svar. Et eksempel fra intervju 1 er:

II: ...det er veldig sosialt. Du lærer andre å kjenne, måten de spiller på og er på og sånn, og du veit hva du kan si for ikke å være helt slem på en måte, og du lærer.. Håndball er veldig sosialt. På treninger og sånn så har vi det så gøy, og det, i forhold til mange andre idretter da, så kan vi ha det både gøy og være seriøse på en måte.

Målet med spørsmålene var å få frem svar som utgangspunkt for analysen.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter først å ha fått klarsignal fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til å gå i gang med prosjektet, kontaktet jeg jentene pr. telefon og fortalte litt om prosjektet mitt. Alle var positive til å stille opp. Først gjorde jeg to prøveintervju med jenter som er gode til å spille håndball, men som ikke er i landslagsdiskusjon. Disse ga meg verdifull erfaring før de ”ordentlige” intervjuene, og gjorde blant annet at jeg justerte intervjuguiden litt.

Jeg gjennomførte intervju med fem jenter. Fire av intervjuene foregikk i jentenes fritimer, i ledige rom på jentenes skoler. Det siste foregikk etter skoletid, på jentas tidligere barneskole. Intervjusituasjonen var en ny og uvant opplevelse for meg. Dette ble tydelig da jeg skulle høre på opptakene. Kvale (1997:92) skriver at: ”Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer.” Jeg fikk i hvert fall erfare at det ikke er lett. I det første ”ordentlige” intervjuet stilte jeg for mange ledende spørsmål. Etter å ha hørt i gjennom båndet flere ganger, valgte jeg ikke å bruke dette intervjuet.

Intervjuene varte fra 1-1,5 time, og ble gjennomført i januar og februar 2006. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Båndopptakene er på mellom 29 og 46 minutter.

### 3.2.4 Forberedelser før analysen

Kvale (1997) skriver at det er mange ulike måter å transkribere et intervju på, og at en bør velge et nivå på transkripsjonen som er hensiktsmessig for analysen. Blant andre Patton (2002) mener det er viktig at forskeren transkriberer selv, fordi det bidrar til at forskeren blir fortrolig med dataene. Jeg har etter beste evne forsøkt å skrive ned alt som ble sagt i intervjuene, men kremting, latter, pauser, emosjonell stemning ol., er ikke markert. Det er ikke primært språket i detalj, men diskursene som er sentrale i

analysen. Den muntlige formen i intervjuene er beholdt, men for å gjøre dem mer leservennlige er det gjort enkelte mindre rettelser uten at dette er markert. Intervjuene er nummerert med tallene 1, 2, 3, 4. I transkripsjonene er svarene anonymisert. Det intervjueren sier er markert med I. Intervjupersonenes utsagn er markert med henholdsvis I1, I2, I3 og I4. For lettere å kunne gjenkjenne de opprinnelige utsagnene, valgte jeg å nummerere hver linje i transkripsjonene. Slik ser det ut i et lite utdrag fra intervju 3:

Nr.	Utsagn
-----	--------

1	I:
2	Det er mange som sier at jenter som er flinke i håndball er flinke på skolen og. Hva
3	tenker du om det?
4	I3:
5	Jeg veit ikke. Jeg tror kanskje det kan stemme, for man, når man trener veldig mye så
6	blir man ofte, klarer man ofte mer å konsentrere seg, og har, jeg i hvertfall, eller jeg
7	merker det. Hvis jeg har trent lite så merker jeg at jeg får masse overskudd og da er det
8	ikke alltid at jeg er like flink på skolen, eller like konsentrert da. Da blir jeg mye mer
9	sånn at jeg konsentrerer meg mye om andre ting og, men jeg synes det er mye lettere
10	ved hjelp av treninga, at jeg klarer å konsentrere meg mye mer og liksom være
11	fokusert på en oppgave da.

### 3.3 Analysen

I analysen gikk jeg fram på følgende måte:

1. Materialet ble analysert gjennom en åpen koding. Jeg delte tekstene opp i sekvenser som ble benevnt med tall i stigende rekkefølge. Sekvensene ble kategorisert.
2. Teksten i hver kategori ble redusert til ytringer. Disse ble konsentrert.
3. Hver intervjutekst ble rekonstruert. De innholdsmessige kategoriene ble plassert inn i overkategorier basert på *hva* de legger vekt på av egne læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen. Innenfor disse fant jeg mønstre som kommer fram som overskrifter i framstillingen. I oversikt 1 og 2, punkt 6.1.1 og 6.1.2 i vedlegg, viser jeg hvordan jeg arbeidet med disse tre første punktene.
4. Den rekonstruerte teksten ble analysert med fokus på *hvordan* læringsopplevelsene konstrueres i intervjuene. Også her fant jeg mønstre som har bestemt framstillingen. I oversikt 3, punkt 6.2.1 i vedlegg, viser jeg hvordan jeg arbeidet under dette punktet.

Kvale (1997) mener at analysen bør kontrolleres av en ekstern person. Innenfor masterprosjektets tidsramme fant jeg det ikke mulig å få en annen person til å sette seg inn i prosjektet i den grad som ville være nødvendig. Jeg har derfor forsøkt å gjøre en selvkontroll ved å holde kategoriene opp mot transkripsjonene.

### 1. Åpen koding.

Tekstene ble først bearbeidet gjennom en åpen koding (Kvale, 1997). Jeg forsøkte å nærme meg forskningsproblemet på en induktiv måte, uten å være låst i en bestemt deduktiv oppfatning. Jeg leste tekstene flere ganger for å få fram en innholdsmessig ordning i materialet. Jeg identifiserte sekvenser med resonnementer om *hva* jentene la vekt på av sine læringsopplevelser. Innenfor hver sekvens prøvde jeg å komme dypere inn i analysen ved å kategorisere innholdet. Hensikten var å forberede arbeidet med å finne eventuelle mønstre som kunne tenkes å komme fram. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, og utsagnene kunne i flere tilfelle vært plassert under andre kategorier. I tekstene er det også funnet ”løse tråder” som jeg har vurdert at ikke gir tilstrekkelig informasjon til at de kan identifiseres som kategorier. Illeris (2000) sier at å kategorisere læring nesten er en umulig oppgave, fordi læring i praksis ikke forekommer som separate funksjoner. Han mener likevel at det kan være behov for å kategorisere, i den hensikt å få et klarere bilde av læringen. Jeg mener at mine kategorier bidrar til å skaffe en viss oversikt over materialet, og at de har vært en god hjelp i den videre tolkningen. I tabellen nedenfor er det et lite eksempel fra intervju 2 på hvordan sekvenser i intervjuene ble inndelt i innholdsmessige kategorier:

SEKVENSS	KATEGORI	NUMMER
1	Struktur	1-7
2	Talent	12-19
3	Vilje	12-19
4	Stressmestring	41-47

Sekvensene som ble redusert til kategorier kunne se sånn ut. Dette er et eksempel fra første sekvens i samme intervju :

**Transkripsjon**

I: Det er mange som sier at jenter som er flinke på håndball er flinke på skolen og. Hva tenker du om det?

I2: Det tror jeg faktisk stemmer, faktisk. Jeg tror det er fordi at de som er liksom trener mye og sånn, de blir mer strukturerte, at de liksom, den tiden vi bruker på liksom, ja lekser, de må vi liksom bruke på lekser. Vi ikke har så mye tid til overs på en måte.

**Kategori:**

Struktur

**2. Teksten ble redusert til korte ytringer**

I neste fase ble teksten i de ulike kategoriene konsentrert til korte utsagn. Hensikten var å forsøke å klargjøre innholdet i kategoriene, og dermed bidra til å lette det videre analysearbeidet (Kvale, 1997). Til tross for at utsagnene er sterkt reduserte, var ambisjonen å ligge så nære informantenes formuleringer som mulig. For å kontrollere kategoriene og sjekke om jeg hadde klart å beholde meningen i de konsentrerte utsagnene, sammenlignet jeg dem med de aktuelle avsnittene i den transkriberte teksten. I tabellen under er det et lite eksempel fra intervju 1 på hvordan jeg arbeidet i denne delen. Det første tallet til venstre i tabellen angir at det er hentet fra intervju 1. Tallene til høyre angir i hvilken linje i transkripsjonen utsagnene forekommer.

**Eksempel på hvordan kategoriene ble konsentrert til korte utsagn**

1 Sekvens 1	Struktur: Å sette opp tid	6
1 Sekvens 2	Identitet: Å oppnå et nivå høyere enn andre	35, 36
1 Sekvens 3	Å forstå: Inn med teskje	60
1 Sekvens 4	Anerkjennelse: Å få ekstra skryt	68

**3. Rekonstruksjon av tekstene med fokus på hva-spørsmålet**

I neste steg begynte arbeidet med å finne mønstre i disse ytringene. Jeg plasserte de innholdsmessige kategoriene inn i overkategorier basert på *hva* jentene trekker fram av sine læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen. I denne delen ble jentenes opprinnelige ytringer lagt til side, og tekstenes opprinnelige kronologi ble endret.

**4. Analyse med fokus på hvordan –spørsmålet**

Hittil har fokus vært på *hva* jentene legger vekt på av sine læringsopplevelser. Nå ble fokus flyttet fra *hva* jentene legger vekt på, til *hvordan* de sier det; hvordan læringsopplevelsene konstrueres ble forgrunn, mens *hva* de lærer ble bakgrunn. Jeg gjorde en ny analyse av den rekonstruerte teksten i den hensikt å finne et mønster i

hvordan jentenes læringsopplevelser konstrueres i intervjuene. Jeg har valgt å konsentrere framstillingen og drøftingen i denne delen om den mest framtreddende kategorien i materialet, identitet. Alle sekvenser som omhandler identitet ble samlet. Disse ble organisert i et mønster slik jeg mener det viser seg. Mønsteret framkommer som overskrifter i framstillingen. I oversikt 3, punkt 6.2.1 i vedlegg, viser jeg hvordan jeg arbeidet. Det er også andre kategorier i materialet som kunne vært aktuelle å se nærmere på, men på grunn av masteroppgavens begrensede rammer har jeg valgt å bruke denne ene som et illustrerende eksempel på hvordan jentenes læringsopplevelser konstrueres.

## 3.4 Kvalitetskriterier

### 3.4.1 Validitet

#### *Intern validitet (motsigelsesfri)*

For å avgjøre kunnskapens validitet, stiller man spørsmål av typen ”er det sant at ...?” Betydningen av validitet blir i lærebøker ofte knyttet opp til en overensstemmelsesteori for sannhet; korrespondanseteorien for sannhet. I denne teorien kan en oppfatning sies å være sann hvis den framstiller et fenomen slik det er i seg selv (Kvale, 1997). I fortolkende studier vil imidlertid ikke validitet bygge på sannhet i betydningen korrespondanse med virkeligheten. En snakker ikke om absolutte sannheter, men om grader av sannhet og koherensteoretiske kriterier kommer i forgrunnen. Validering betyr da at en velger mellom konkurrerende og falsifiserbare tolkninger, og undersøker utsagnetenes relative troverdighet. En fjerner seg altså fra troen på kunnskap som en avspeiling av virkeligheten (Kvale, 1996). Slik vil virkeligheten, slik den framtrer i materialet, være avhengig av forskerens perspektiv.

Når forskeren blir et viktig instrument i datainnsamlingen, oppstår det usikkerhet (Patton, 2002). Blant andre Kvale (1997) og Silverman (2001) sier at studiens troverdighet i stor grad avhenger av forskerens måte å gjøre ting på. I en kombinert induktiv og deduktiv tilnærming, må den metodiske sikkerheten ofres til fordel for

forskerens frihet og kreativitet til å nærme seg vanskelig målbare menneskelige fenomen som læringsopplevelser i dette tilfellet er. Silverman sier:

“Unfortunately, as most scientists and philosophers are agreed, the facts we find in ‘the field’ never speaks for themselves but are impregnated by our assumptions.” (Silverman, 2001:1)

Det finnes altså en risiko for at jeg som forsker tolker og forstår resultatene i tråd med egne erfaringer. Giddens (1996) mener at dette problemet ikke kan elimineres. Det blir derfor nødvendig å utvikle en refleksivitet til problemet for ikke ukritisk å gjenskape egne positive eller negative forventninger. Foran har jeg gjort rede for min førforståelse. Slik blir det opp til leseren å avgjøre på hvilken måte denne har påvirket prosjektet. En innvending mot dette kunnskapssynet, er at det fører til relativisme. Det finnes ingen vurderingskriterier. Dermed blir ingen definisjoner eller tolkninger sannere enn andre (Fauske, 1997). Kvale (1997) mener validering først og fremst betyr at forskeren må kontrollere og sjekke ut funnene. Det viktige i vurderingen av om jeg har lyktes i å bidra til økt innsikt i ungdoms læringsopplevelser, avhenger derfor av hvor fullstendige mine beskrivelser er.

#### *Ekstern validitet (generaliserbarhet)*

Kvalitative studier antas ofte ikke å kunne brukes til å generalisere. Hvordan kan man generalisere ut fra intervjuer med bare 4 jenter? Svaret på dette spørsmålet er komplisert. Kvale (1997) bruker begrepet analytisk generalisering som et svar på dette. Det betyr at målet ikke er å kunne generalisere forskningsresultatene til å gjelde for hele populasjonen, men å utvide forståelsen av fenomenet en studerer. Det er altså en annen form for generalitet eller allmenngyldighet en ønsker å komme frem til enn den som etterstrebes i tradisjonelle statistiske generaliseringer, hvor forskeren regner ut frekvenser og sannsynlighetskoeffisienter. I denne kvalitative studien har ikke hensikten vært å kunne telle, kalkulere og klassifisere. Generalitet i dette prosjektet handler derfor mer om i hvilken grad resultatene kan bidra til å utvide vår forståelse av ungdommers opplevelse av egen læring, og til å gi forslag til svar på spørsmål som: Hvorfor opplever de det de gjør? Hva er bra og hva ønsker vi å endre? Hvordan er det i så fall mulig å foreta endringer? I *Læringsprosjektet* samlet er det imidlertid et mål etterhvert å sammenligne data fra de mange dybdeundersøkelsene med data fra den

store surveyundersøkelsen. Dette kan gjøre det mulig å finne fellestrekk som går ut over det individuelle, og som kan gjøre det mulig med forsiktige generaliseringer.

### 3.4.2 Reliabilitet

Det engelske begrepet "reliability" kan oversettes til norsk med ordet pålitelighet. I metodelitteraturen knyttes ofte reliabilitet til i hvilken grad det er mulig å foreta gjentakende og identiske observasjoner av fenomenet som er studert (Kvale, 1997). Med et sosiokulturelt utgangspunkt tenkes fenomenet læringsopplevelser å være i kontinuerlig endring. Det vil også informantene, intervjueren og omgivelsene være. Intervjuene vil derfor etter at de er gjennomført, bli å betrakte som historiske hendelser som ikke lar seg gjenkalle. En konsekvens av dette er at det vil være umulig for en annen forsker å etterprøve denne studien under identiske forhold. Kravet til reliabilitet blir imidlertid ikke borte, og det er verdt å gjenta at betydningen av begrepet metode er "veien til målet". Som jeg var inne på, bør denne veien være preget av reflekterte valg og gode begrunnelser. Kvale (1997) sammenligner forskerens arbeid med kunstnerens. Når det gjelder kunst er det en forutsetning at kunstneren behersker de grunnleggende teknikkene. Men et kunstverk skapes ikke bare ved å følge metodiske regler. Til syvende og sist er det kunstnerens eller forskerens dyktighet som avgjør. Idealet er en selvbevisst og reflektert forsker som erkjenner sin egen involvering i prosessen og hvilken betydning dette har for forskningsproduktet. Den ideelle forskeren:

"... understands that research is an interactive process shaped by his or her personal history, biography, gender, social class, race and ethnicity, and those of the people in the setting. The bricoleur knows that science is power, for all research findings have political implications. There is no value-free science." (Bourdieu og Wacquant 1992:3)

For å gi leserne av masteroppgaven en mulighet til å vurdere påliteligheten i de resultatene som fremkommer, har jeg ønsket å vise åpenhet omkring hele forskningsprosessen. Hvordan ble studien planlagt? Hvordan ble intervjupersonene rekruttert? Hvordan ble utvalget begrunnet? Hvordan ble intervjuguiden utformet? Hvilke analyseteknikker brukte jeg? osv.



## 4. Resultater

Gjennomgangen av resultatene er styrt av det Gustavsson kaller tolkningsarbeidets to grunnvilkår (Gustavsson, 2000). Det første handler om informasjonsvilkåret. Det innebærer at tolkningene plasseres i en informasjonssammenheng som jeg oppfatter som relevant for sammenhengen. Det andre dreier seg om argumentasjonsvilkåret, som innebærer et forsøk på å vise alle vesentlige ledd i argumentasjonsprosessen. Slik ønsker jeg å gi leseren mulighet til å se hvordan jeg tolker dataene.

I intervjuene kommer det fram at læring er en flertydig og ikke fast definert størrelse. Jentenes læringsopplevelser presenteres gjennom en rekke ulike uttrykk og forklaringsmåter. For å få med ulike dimensjoner knyttet til jentenes læringsopplevelser, har jeg valgt å presentere resultatene i to deler. I den første delen er hva-spørsmålet i forgrunnen. Her viser jeg den rekonstruerte teksten med fokus på *hva* jentene legger vekt på av sine læringsopplevelser på skolen og på håndballbanen. Framstillingen er delt inn i tre analytiske overkategorier – *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Dette er ikke spørsmål som er stilt direkte til jentene i intervjuene, men slik jeg tolker datamaterialet viser det seg viktige svar på disse spørsmålene. Overkategoriene er ikke gjensidig utelukkende. Det vil være mulig å plassere samme kategori under flere overkategorier. Inndelingen som er gjort er basert på min tolkning av materialet. *Hva*, *hvordan* og *hvorfor* er didaktiske hovedkategorier som antas å være helt sentrale for læring. Dermed vil lærendes svar på disse spørsmålene kunne være av interesse i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid. I presentasjonen har jeg valgt å vise utdrag fra alle fire intervjuene. Der det er stor likhet i informasjonen, har jeg valgt ut eksempler som jeg mener er de mest forklarende. Der det er forskjeller, påpekes disse.

I den andre delen er *hvordan*-spørsmålet i forgrunnen. Hensikten er å gi et innblikk i læringsopplevelsenes foranderlige karakter, og hvordan disse synes å bli konstruert i et sosialt samspill. *Hva*-analysens mest framtrædende kategori, *identitet*, er brukt som et eksempel. *Identitetskategorien* knyttes sammen med forklaringer og tolkninger som viser hvordan jentenes læringsopplevelser konstrueres.

## 4.1 Fokus på hva-spørsmålet

I starten hadde jeg en tanke om at jeg burde lage egne kategorier for læringsopplevelser på skolen og læringsopplevelser på håndballbanen. Det viste seg å være lite hensiktsmessig. Særtrekk ved læring på de ulike arenaene viser seg nemlig oftest i sammenligninger mellom de to arenaene. Her er et eksempel fra intervju 1:

I: Men hvis du sammenligner måten du lærer på på skolen og måten du lærer på på håndballbanen, hva er forskjellen eller eventuelt likheten mellom det?

I1: Jeg lærer best når det er morsomt og konkurranser, eller, nå kommer jeg tilbake til konkurranser igjen, men det er en litt mer spennende måte så vi faktisk synes det er veldig gøy og vil klare mer og mer, og da må vi jo lese for å kunne det og det og da. Men å da gjøre det på en spennende måte er mye mer oppmuntrende enn å bare sitte å gjøre ingenting så, jeg lærer best når jeg har det gøy, på håndballbanen og på skolen, hvis jeg sitter og lærer ikke mye hvis det er kjedelig på håndballbanen, og det gjør jeg heller ikke på skolen. Kanskje gjøre det litt morsomt og interessant sjøl og, kanskje gjøre en håndballtrening spennende hvis den ikke er så spennende, legge inn litt egne ting da som du kan gjøre uten at du gjør noe annet enn det som...

Særtrekk ved håndball og særtrekk ved skolen framstilles i samme resonnement. Hvis jeg skulle kategorisere disse hver for seg ville jeg gå glipp av sammenhengen. I interaksjonistisk analyse er det nettopp i sammenhengen at dataene får relevans og blir interessante. Om dette sier Silverman (2001:162):

”For it is within these sequences, rather than in singel turns of talk, that we make sence of conversation.”

Med dette i tankene valgte jeg ikke å lage egne kategorier for skole og håndball.

### 4.1.1 Variasjon i opplevelsen av hva de lærer

Jentene er forholdsvis ordknappe om hva de lærer på skolen og på håndballbanen. I1, I2 og I3 snakker om struktur som noe de lærer ved å spille håndball. I3 sier feks at:

I3: Nei, jeg...hva skal jeg si der a`. Vi lærer å spille håndball eller?

I: Alt du synes at du lærer sjøl. Du lærer finter, skudd, kombinasjoner og..

I3: Ja, ja, ja, sånne ting. Nei, jeg lærer jo på en måte å ha fokus på ting, arbeidsoppgaver, blir egentlig ganske strukturert, synes jeg egentlig man lærer av å være på håndball. Sånn som jeg nå da som driver på ganske høyt nivå, er jo at jeg har treninger hver dag og sånne ting, så for meg blir sånn struktur jeg lærer en del, for jeg må hele tida passe på at alt er planlagt og i orden, ellers så får jeg det ikke til å gå.

Seinere i intervjuet sier hun at hun lærer å være sammen med mange forskjellige på håndballen, og at hun tror at det er viktig for henne videre i livet. På skolen mener hun at det viktigste hun lærer er å være sosial:

I: Hva er det viktigste du lærer på skolen?

I3: Det første jeg tenker på er det sosiale igjen. Alle skal jo ut i jobb og alle må jo være sosiale på en måte, og det lærer du jo av å gå på skolen.

Det å kunne være sammen med andre, er også noe I4 legger vekt på. Hun mener at håndballen bidrar til at hun lærer å oppføre seg, at det er forskjell på folk og at det er viktig å kunne akseptere det:

I: Kan du si noe om hva du synes at du lærer på håndballbanen?

I4: Eh, sånn som vi har det, eller alle lag burde i hvert fall ha et ordentlig samhold og en god tone innen laget da. Jeg lærer at alle, alle kan ikke bli like gode, men du må liksom akseptere det og, ja, sånne ting. Det jeg lærer på håndballbanen av håndballen, jeg synes det mest er det samholdet som er, det er det at det er en lagidrett og ikke en individuell idrett tror jeg sier mye om håndballen sånn sett.

I forbindelse med læring på skolen sier hun lite konkret om hva hun lærer, men at hun har inntrykk av at hun mestrer det som forventes at hun skal mestre:

I4: Jeg synes jeg får med meg greit nok i alle fag og sånne ting.... jeg synes jeg får med meg det som er nødvendig og ser jo det på karakterene at de jeg tror ikke det er så veldig nødvendig å få med seg så veldig mye mer liksom, hvis du skjønner...

I1 legger vekt på at hun lærer mye om seg selv. Hun lærer hvordan hun skal oppføre seg, kle seg og hun lærer mye om hvordan hun er gjennom å høre hva andre sier om henne. Her skiller hun ikke mellom skole og håndball. Dette er ferdigheter hun lærer ved å være sammen med andre på begge arenaene. I2 sier at hun gjennom både skolen og håndballen lærer noe om mestring og hva hun kan greie seinere i livet. Om skolen sier hun for eksempel:

I: Vet ikke, men synes du at det at du lærer på skolen gjør noe med deg som person, hvem du egentlig er og hva du vil med livet ditt?

I2: Ja, det gjør det kanskje. Hvordan du oppfatter fag og sånn kanskje, fordi du lærer, fordi du skjønner for eksempel at fordi du liker et fag da så burde du gå den veien i livet på en måte, eller den veien på en måte, sånne ting. Så du lærer jo det på en måte, hva du liker og hva du ikke liker, kanskje. For eksempel, hvis du for eksempel, hvis du ikke liker å sitte helt stille på en måte, da oppdager du det og hvis du liker sånne stillesittende fag da, engelsk og norsk og sånne ting, eller hvis du synes biologi er kjempeekelt så burde du kanskje ikke bli kirurg eller sykepleier eller sånne ting, at du bare æsj av det.

Om håndballen sier hun:

I: Gir det du lærer på håndballen mening for deg, er det viktig?

I2: Ja, for du lærer ting og mestre, så det blir viktig på en måte, for det er alltid gøy å mestre ting. Da får du en bedre selvfølelse når du mestrer ting, tror jeg.

Deltakelse i ulike læringsfellesskap bidrar til at hun får innsikt i hva hun kan klare og hva hun ikke kan klare. For henne gir dette viktige indikasjoner på hva hun bør satse

på videre i livet. Å mestre gir bedre selvfølelse, og hun sier at det er viktig å delta på arenaer der hun opplever mestring.

Å være strukturert, å kunne være sammen med andre og å vite hvordan en skal oppføre seg er sentralt for alle fire jentene. I1 og I2 sier lite konkret om sosial læring, men det kommer likevel fram at det er noe de lærer både på håndballbanen og på skolen. Jeg legger imidlertid merke til at transkripsjonene inneholder forholdsvis få opplysninger om *hva* de lærer både på skolen og på håndballbanen, og at de gjerne beskriver *hvordan* de lærer som svar på slike spørsmål. I1 sier feks:

I: Kan du si noe om hva du synes at du lærer på håndballbanen?

I1: Hva jeg synes at jeg lærer på håndballbanen? Hva jeg lærer, altså, du lærer, hva jeg lærer..

I: Lærer du finter, skudd, taktikk og sånne ting?

I1: Ja, det lærer man. Du, mye lærer du ved å se på andre bare, ved å, ved å få instruksjon av forskjellige typer, og mest av å studere andre og sånn. Og da øve sjøl og prøve å herme på en måte.

I: Ja, så du bruker tid på å se på det andre gjør og så prøver du å gjøre det samme?

I1: Særlig eldre landslag, seniorenene og sånn, jeg får veldig mye inspirasjon fra de.

I forhold til hva hun lærer på skolen sier hun:

I: Lærer du faglige kunnskaper?

I1: Det lærer vi mye av. Det er stort sett, det er mye av det som går med i timene, at vi sitter og skriver av og sitter og pugger og...

Dette kan henge sammen med at våre felles erfaringer tilsier at det er overflødig informasjon å gi; selvfølgelig lærer de finter, skudd ol. på håndballbanen, selvfølgelig lærer de konkrete faktakunnskaper på skolen. Men det kan kanskje også ha sammenheng med at *hvordan* de lærer styrer opplevelsen i større grad enn *hva* de lærer. Blant andre Bjørgen (2001) diskuterer gjennom begrepene det amputerte og det helhetlige læringsbegrep læringsmetoder som sentralt for å skape og opprettholde læringsmotivasjonen. Jfr. brødrene Dreyfus (1999) tanker kan jentenes ordknappe beskrivelser også komme av at ferdighetene er automatisert på et ekspertnivå, og er blitt det de kaller "taus kunnskap". Mest sannsynlig er likevel svarene "normale" med tanke på jentenes unge alder og sannsynlige refleksjonsnivå. For å få mer presis kunnskap om *hva* jentene lærer på håndballbanen og på skolen, kunne jeg nok derfor med fordel ha benyttet andre datainnsamlingsmetoder i tillegg, for eksempel observasjon og samtaler med lærere og trenere. Innenfor masteroppgavens begrensede rammer har ikke dette vært mulig.

### 4.1.2 Variasjon i opplevelsen av hvordan de lærer

På dette punktet kommer det fram mange og varierte beskrivelser i alle intervjuene. Jeg velger å vise de eksemplene jeg opplever som mest forklarende. Det viser seg klare forskjeller mellom læring på skolen og læring på håndballbanen, og jentene gir uttrykk for at de knytter ulike opplevelser til ulike læringsmetoder. Kategoriene er organisert i et mønster som viser hva jentene legger vekt på i forhold til hvordan de lærer (se oversikt 2, punkt 6.1.2 i vedlegg). Under viser dette mønsteret seg som overskrifter.

#### ***-Læringsmetoder***

I 4 sier følgende:

I: Når dere lærer fag, hvordan er det dere vanligvis lærer det da?

I4: Ehh, i norsken så har vi veldig mye prosjekter og mye lesing og alt mulig slags bokanmeldelser og alt sånn. Jeg synes det er greit å lære på den måten. I maten og sånn har vi veldig mye individuell jobbing. Det synes jeg ikke er, eller individuell jobbing er helt greit til tider, du kan ikke jobbe sammen hele tida, men når du liksom får, jeg synes du må sette deg inn i ting mer, for vi lærer sånn, går igjennom, går igjennom, går igjennom og ikke klarer å sette, jeg klarer i hvert fall ikke å sette meg ordentlig inn i ting hele tida, og det synes jeg..

I: Dere lærer så mye hele tida...

I4: Ja, sånn litt for mye litt for fort, synes jeg da. Det er mulig, jeg veit ikke jeg, men det er mulig det går fort for meg, men jeg tror alle de andre i klassen også føler det sånn, at det er litt mye på en gang liksom til å få med seg absolutt alt og det er sikkert ikke meninga at en skal få med seg alt, men at en får et lite innblikk i de forskjellige temaene og sånn sikkert.

Hun sier at hun ikke får med seg alt på skolen, og at det sikkert ikke er meninga. Hun antar altså at det er en mening bak at hun ikke lærer alt det undervises i. En slik tilsynelatende følelse av utilstrekkelighet forklares med at det er naturlig og greit, fordi det er sånn for alle. Forklaringen kan kanskje forstås som en måte å opprettholde troen på seg selv og sin egen læringskapasitet.

Hun sier også at hun opplever at hun ”lærer alt for mye alt for fort”. I læreplanene stilles det strenge krav til hva elevene skal gjennomgå på de enkelte trinnene.

Pensumet er stort. I4 sier hun skulle ønske at hun hadde fått anledning til å sette seg mer inn i det hun skal lære:

I: På samme måte som på håndballen, kan du fortelle meg om en gang som du synes du lærte noe på skolen?

I4: Det var det da, du lærer jo hele tida og sånn da, men om jeg kan trekke fram noe er jeg ikke sikker på. Sånn som vi har forskjellige prosjekter og sånn. Jeg synes jeg lærer best gjennom å jobbe med en ting veldig lenge da. Jeg kan ikke trekke fram en ting når jeg lærte noe, men da synes jeg at jeg lærer veldig mye på slutten av sånne prosjekter da, når jeg endelig kan framstille hva jeg har drivi med og hva jeg har gjort liksom i den perioden da.

Så når jeg viser det for resten av klassen, så føler jeg at nå kan jeg det og nå har jeg gjort noe som kommer til å sitte ganske lenge, nå har jeg lært noe liksom.

I: Når du klarer å trekke ut av en stor kunnskapsmengde noe som er viktig for deg..

I4: ...noe som er viktig for meg, og så liksom da skjønner jeg at det her har jeg satt meg godt inn i og nå kan jeg det godt, og da føler jeg liksom at da har jeg lært noe på skolen.

Tilsvarende resonnementer kommer også fram i de andre intervjuene. Det jentene forteller om læring fra skolen er derfor ikke bare negativt. Når de har opplegg der de får være kreative og jobbe over tid med ett emne, der lærerne gir dem individuell veiledning og der de får mulighet til å vise fram det de har gjort, snakker de i positive vendinger om læring på skolen. Edvardsen (2004) forklarer dette med at handlingskretsens ender da får tid til å møtes. Det betyr at læringen og øvelsen settes ut i livet og blir sett, vurdert og anerkjent. Slike læringsmetoder virker imidlertid å være unntakene mer enn regelen i skolen. I1 sier at hun skulle ønske at de lærte mer av det hun er interessert i å lære. Hun betoner interesse i enda sterkere grad enn I4:

I: Hvordan skulle skolen vært for at du skulle lære best mulig, tror du?

I1: spennende, interessant liksom, ha litt konkurranser og sånn med fagstoff da, på en måte, gjøre det litt mer spennende enn å bare sitte å skrive hele tida, men det er jo også kanskje beste måten av og til, å sitte og skrive og pugge, men for at jeg skulle få lært på en best mulig måte må være å formidle det på en mer spennende måte så vi synes det er interessant, kanskje dreie det inn på en ting som vi synes er morsom da, fortelle ut fra det da, på en måte, hvis du skjønnte?

Hun ønsker altså at fagstoff legges fram med utgangspunkt i hennes interesser og ståsted. Dette er også intensjonen for tilpasset opplæring i "Kunnskapsløftet" (UFD, 2006). Samtidig sier hun at lesing og pugging sikkert er best av og til. Bjørgen (2001) forklarer en slik tvetydighet med at situasjonen for skoleelevene kort og godt er slik at de ikke lenger kan mobilisere interesse for alt de skal lære, og at det derfor i dag er mange som tror at læring må være interesseløst. Tanker om betydningen av helhetlig læring og jentenes måte å snakke om læringsopplevelser som ikke tar utgangspunkt i egne interesser, reiser imidlertid spørsmål om slik læring kan bli særlig effektiv. Blir egentlig læringsresultatet varig og brukelig, og hvordan oppleves dette?

I2 peker på at det er forskjeller mellom skolekunnskap og håndballkunnskap i forhold til om hun husker det etter en tid eller ikke, og om hun kan bruke det hun har lært. I litteraturen vil det kalles forskjellen mellom funksjonell og ikke-funksjonell kunnskap (se bla. Edvardsen, 2004).

I: Men vil du si at du husker det du har lært på skolen etter at det har gått i tid?

I2: Ikke alt. Jeg tror det er det som er viktigst, det husker du og det som ikke er så viktig, det glemmer du, tror jeg. For hvis det er viktig så vil du bli påminna i flere anledninger og da vil du ikke glemme det, og hvis det er uviktig så kommer det aldri opp igjen, tror jeg.

I: Åssen skjønner du at det er viktig sånn at du lærer det? Det er det som blir repetert?

I2: Ja, det er det som blir repetert på en måte. Så hvis vi for eksempel har lært ett eller annet i matten da, for eksempel ett eller annet om kvadratsetninger eller noe sånt, så kommer du til en ligning og hvis du ikke kan kvadratsetninger da så da sliter du på en måte. Da skjønner du at kvadratsetninger, det er viktig. Mens andre ting da, som kjeglesnitt og sånne ting, det kommer jo aldri tilbake på en måte, så da går det litt i glemmeboka. Så det som kommer opp ved flere anledninger, det skjønner du er viktig.

I: Vil du si at du husker det du har lært på håndballen etter at det har gått en tid?

I2: Da bare sitter det der på en måte, det sitter i kroppen eller hva jeg skal si. Ja, fordi det liksom er på en måte litt sånn automatisert på en måte, mens det du lærer på skolen det ligger liksom bare i hue på en måte. Det ligger ikke i kroppen, for det du lærer på håndballen sitter både i hue og kroppen, mens det jeg lærer på skolen ligger bare i hue.

I: Du bruker det du lærer..

I2: Ja, du bruker det du lærer på håndballen, det bruker du, mens det du lærer på skolen det bruker du ikke.

Hun snakker om at hun lærer teoretisk kunnskap på skolen. Det hun lærer på håndballbanen er praktiske håndballferdigheter. Teorien sitter bare i hodet, mens håndballlæringen sitter både i hodet og i kroppen. Med Merleau-Pontys begrep betyr det at håndballferdighetene sitter som avleiringer i kroppen (Merleau-Ponty i Trømborg, 2002). Derfor går de heller ikke i glemmeboka. Edwardsen (2004) påstår at uten at elevene i tillegg til den teoretiske og dekontekstuelle kunnskapen de lærer på skolen får mulighet til å utvikle slik praktisk kyndighet, vil ikke læringen bli funksjonell. Han mener det er en forutsetning for at barna skal kunne bruke det de lærer, at de får ta del i virkelige, menings- og betydningsfulle handlinger. I4 sier i tråd med en slik læringsforståelse at det er enklere å lære på håndballbanen enn på skolen:

I: Hvis du sammenligner måten du lærer på på skolen med måten du lærer på på håndballen, er det noen forskjeller der, eller likheter for den del?

I4: Jeg synes at på håndballen så tar du mye mer etter andre enn det du gjør på skolen. På håndballbanen er det mer at du ser og prøver ut. På skolen er det mer at du må prøve ut sjøl og se om du lykkes og du veit liksom ikke helt hva du skal gjøre, du må prøve, du må liksom hele tida prøve deg fram, eller det må du jo på håndballen og, men altså på skolen er det litt mer at du vet ikke helt hva du går til før du har gjort det og ser om du lykkes eller ikke. På håndballbanen så er det mer sånn at du har sett det en gang og vet kanskje åssen det gjøres og må prøve det, og så er det vel på håndballen så lærer du også gruppevis, eller du lærer av, du jobber for eksempel med finter da en god stund og lærer deg den og den sitter hele mens du driver med håndball da, og på skolen så lærer du, også der er det mer sånn at hvis du setter deg godt inn i en ting så lærer jeg det ganske ofte, men jeg synes at det kan være enklere å lære ting på håndballbanen, at om gjør du det to ganger så sitter dem, på skolen må jeg se på et emne og pugge det førti ganger for å huske det og at det sitter ordentlig. Det synes jeg er enklere når det gjelder håndballbevegelser da for eksempel, enn å lære en formel i matte.

Hun skiller altså mellom læringssituasjoner der hun har innsikt i det som skal læres, og læringssituasjoner der hun ikke egentlig vet hva hun går til. Det samme vektlegger også de andre 3 jentene. I4 sier videre:

I4: Sånn som nå da som det har vært VM og sånn, så ser jeg og litt på de forbildene og da, og prøver ut litt på banen og sånne ting”.

Hun sier også: ”Du lærer ikke bare av deg sjøl, du lærer også av andre”. Denne måten å lære på som I4 beskriver fra håndballbanen, og som er betegnende for alle jentenes beskrivelser av læring på håndballbanen, har mye til felles med Lave og Wengers tanker om læring i praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991). Læring foregår i bestemte situasjoner av det de kaller legitim perifer deltakelse. Å bli en håndballspiller handler da i første rekke om å lære den samme praksisen som andre håndballspillere utfører. I tråd med dette beskriver Edvardsen kunnskapsutvikling slik

”Du begriper ved å gripe, grepet og begrepet er i ilden samtidig. Fordi grepet, feilgrepet og handgrepet gis en sosial tolkning, og ikke en individuell, føres personen gjennom grepet inn i begrepet om kollektiv: du klarer deg ikke selv, men i lag med. Vi klarer oss ikke uten deg. Her er det ikke selvstendigheten som øves inn, men samstendigheten.” (Edvardsen, 1989:32)

Ved å delta sammen med andre håndballspillere, lærer de seg håndballvirksomheten. Som en parallell til dette, forteller Edvardsen (1989) om læring i de gamle kystfiskersamfunnene. Kunnskapen og kyndigheten lå i redskapet, i hånda, i blikket og i øyeblikket. På lignende måte ligger kunnskapen på håndballbanen i ballen, i hånda, i blikket – eget blikk og omgivelsenes blikk, og i øyeblikket – i utøvelsen. Bergstrøm viser hvordan kunnskap slik er et intersubjektivt fenomen:

”For å bli kompetente aktører i spesifikke og konkrete fellesskap trengs tilegnelse av en til dels spesifikk og konkret kunnskap som er sosial og kulturell, men også rettet mot den ytre verden. En viktig forutsetning for intersubjektivitet er at kunnskap må oppfattes som relevant av andre deltakere i en sosial praksis. Bare slik kan kunnskap aksepteres og anerkjennes som relevant.” (Bergstrøm i Nergård, 2005:224)

I1 sier at det spesielle ved læring på håndballbanen i forhold til læring på skolen er at alle er innstilt på å lære det samme:

I: Betyr det sosiale noe for at du skal lære fagkunnskaper?

I1: Med mer, det er mye artigere å ville lære ting når du har folk som vil, for eksempel håndball, vi liker å lære, vi gjør jo det. Så det blir jo, ja, vi som har litt de samme interessene, har ja, jeg veit ikke åssen jeg skal formulere det, der det var litt vanskelig. Ja...

Bergstrøm viser at det nettopp er et kjennetegn ved intersubjektiv kunnskap i slike læringsfellesskap at den er gjensidig og taus:

”Gjensidigheten består i at sosiale aktører deler et slikt kunnskapsgrunnlag med andre aktører innenfor spesifikke og konkrete sosiale og kulturelle verdener, fellesskap som aktørene er situert i, inngår i slike verdener, og det kunnskapsgrunnlaget vi der deler med andre aktører underforstår vi hos en selv og



”alle andre”. Den gjensidige kunnskapen er altså sosial, og fungerer vanligvis som en taus komponent i hverdagskunnskapen. Det vil si at den normalt sett verken tematiseres eller artikuleres verbalt i handling eller samhandling. Derimot danner kunnskapen en felles bakgrunn som handlingssituasjoner blir forståelig i lys av, og er gjensidige mellom aktørene.” (Bergstrøm i Nergård, 2005:224)

I4 sier på samme måte som I1 at denne gjensidigheten er spesiell for håndballen:

I: Vil du si at det er noe du lærer på håndballen som du ikke lærer på skolen?

I4: Det tror jeg er mye av det samme. Du lærer begge deler å ta vare på andre, men på håndballen tror jeg du lærer mer å backe opp og liksom vise andre at dette kan du og sånn ikke sant, men på skolen så er det, du bryr deg ikke så veldig mye om hva andre gjør og hvordan de gjør det og sånn. Her må jeg jobbe for å få meg et liv. Mens på håndballbanen så er det mer sånn et lag, og da må vi hele tida backe opp hverandre for at laget skal bli bedre da. Så det tror jeg at det er forskjellen da, at på skolen så blir det litt mer litt mer opp til deg sjøl kanskje, enn det gjør på håndballbanen

Med slike beskrivelser av læring i de to læringsfellesskapene, synes det som om skolen i mindre grad enn håndballen fungerer som et praksisfellesskap. Jentene forteller om lite felles gjensidig engasjement, lite felles virksomhet og repertoar av ressurser, som er viktige elementer i Wengers (1998) beskrivelse av praksisfellesskap. Og slik jeg tolker jentenes utsagn er de gode læringsopplevelsene de som kan deles med andre og som blir verdsatt av andre – de er sosiale og de skapes og konstrueres i samspill med andre. På denne måten står håndballen i en særstilling i forhold til skolen. Jentene på laget har et felles mål. De vil vinne neste håndballkamp. For å nå målet er de avhengig av hverandre. Samarbeidet blir også en del av læringsmålet. I2 sier:

I: Kan du si noe om hva du tenker inni deg når du klarer noe du ikke har klart før, hvis dere klarer ei finte eller en kombinasjon i sammen eller?

I2: Jeg blir skikkelig glad liksom, og så spesielt hvis vi får til noe sammen, for det er ekstra morsomt, det er liksom, det er alltid skikkelig gøy hvis vi får det til på trening og sånn, for eksempel vi øver ganske lenge og så plutselig så går det skikkelig bra og da blir det sånn at alle jubler og klapper og sånn og det er alltid gøy.

I kontrast til dette beskrives altså læring på skolen som mer individuell – ”her må jeg jobbe for å få meg et liv”.

### ***- Om å bli sett og om å bli backet opp***

Jentenes opplevelse av hvordan andre oppfatter det de gjør, synes å ha stor betydning for hvordan de oppfatter sin egen læring og for hvordan de oppfatter seg selv. De vektlegger betydningen av å bli backet opp, og at noen har tro på dem. I3 sier:

I: Det trenere og medspillere sier til deg og gjør mot deg liksom, tror du det har noe å si for hva du tenker at du kan klare?

I3: Ja, det har veldig mye å si. Hvis du kommer på et lag hvor treneren ikke har tro på deg så er det bare å finne seg en ny klubb eller et eller annet altså, det er ikke noe poeng å være der for da blir du ikke god mener jeg, hvis

du alltid er den som må sitte på benken eller på sidelinja når vi skal spille, så er det ikke noe vits i. Trenere og sånne ting har mye å si, for de må ha tro på deg og gi deg tillitt da for at du skal kunne bli god.

I: Det er og min erfaring at det andre tror om deg er viktig for at du skal kunne prestere sjøl.

I3: Ja, absolutt. Jeg synes det har veldig mye å si. Så tenker du at hvis det ligger litt på kanten at du kanskje får starte den og den kampen da, så får du jo lyst til å gi litt ekstra på den treninga eller vise deg fram, det er motiverende på en måte hvis du får tillitt og bra tilbakemeldinger av treneren, i stedet for at de bare ikke sier noen ting til deg og setter deg på sidelinja. Det går ikke for meg i hvert fall.

Når hun opplever tillit og anerkjennelse, gir det motivasjon for å jobbe hardere og lære mer. I2 har bidratt med tittelen til masteroppgaven med utsagnet ”På skolen er liksom alle bare elever”. Jeg tolker utsagnet i retning av at hun føler seg som en del av mengden på skolen, og at hun i mindre grad blir sett og får anerkjennelse der i forhold til på håndballbanen. Dette er også i tråd med Edwardsens tanker om at barna på skolen blir redusert fra barn til elever (Edwardsen, 2004). I4 sier at støtte fra andre er viktig for hennes læring på håndballbanen:

I4: Ja, det hender jo også på håndballbanen, du kan ikke få til alt hele tida.

I: Åssen er det a`?

I4: Nei, du føler du blir veldig, eller jeg blir veldig gira på å klare det neste gang, jeg prøver og prøver, men hvis jeg ikke klarer det så blir det sånn, klarer jeg det egentlig, kommer jeg til å klare det, er det, er det noe som jeg kan sette meg som et mål, kan jeg oppnå det noen gang liksom. Så da er det viktig også med den backupen fra de andre da, du kommer til klare det, du veit du klarer det, og da føler jeg liksom at, eller uten det så tror jeg at jeg ville hatt litt negative tanker i forhold til det å kunne oppnå det. Men sånn med en gang du ikke klarer det så blir du helt sånn, åhh, er jeg så dårlig ikke sant, men hvis du tenker litt over det så tror jeg at du kan sette deg mål og kanskje klare det på neste trening, så klarer du det. Da blir det bra

I1 trekker fram at tilbakemelding og oppmuntring er viktig for hennes læring på skolen:

I: Når du ikke får noe oppmuntringer fra lærere?

I1: Da virker det litt sånn at de synes det var dårlig på en måte. Du ikke får noe tilbakemelding i det hele tatt på en prøve du har hatt da, da, oj, hvorfor sier de ikke noe. Hvis du får tilbakemelding da, så tyder det på at de har lagt merke til det du har gjort da, hvis det er positivt da for eksempel. Og hvis det er sånn du pleier å gjøre så sier de sånn, ja, det er bra, fortsett sånn. Da veit du at du i hvert fall, de veit at du jobber og er innstilt på å gjøre ditt beste. I stedet hvis de ikke sier noe, så kan det tyde på at de er litt skuffa. Og fra kommentarer på prøver eller ting vi har fått tilbake.

I4 etterlyser mer individuell oppfølging på skolen:

I4: ...få litt mer individuell opplæring eller oppfølging av lærere da, det er kanskje det å få enda mer hjelp enn det du får nå, eller til vanlig hadde vært ja, det tror jeg hadde vært bra.

Slik mener hun at det vil bli lettere for henne å lære. Det å bli sett og backet opp er viktig for alle jentene, og tilbakemeldinger gir retning til videre læringsarbeid.

Utsagnene viser at den gode læringen, både i forhold til opplevelsen og læringsutbyttet, er sosial.

### **- Om å mestre**

Edwardsen sier at læring er gevinsten av en mestret utfordring (Edwardsen, 2004:36). Jentene i denne studien er opptatt av å få vist fram det de har lært. Dette viser at det ikke bare er den faglige øvelsen det står på. Øvelsen må også utøves. Jfr. Edwardsens læringsmodell betyr det at B, utøvelsen, virker tilbake på A, øvelsen, og sporer til innsats. Poenget er at visshet om at en skal vise fram det en har lært, gjør øvelsen bedre og mer fokusert – og den blir meningsfull. Produktet, enten det er en ny finte i håndballkampen eller det er en selvlaget trekopp på den årlige basaren, må bli sett og vurdert av betydningsfulle andre- av tilskuere på håndballkampen eller kjøpelystne bestemødre på basaren (Edwardsen, 2004). Edwardsen (1989) sier at det er et gjensidig forhold mellom forståelsen av gjenstander vi lager og forståelsen av oss selv. Derfor blir det viktig å få utøve: ”Det jeg ikke får vist fram, er jeg i lengden ikke”. Mestringsopplevelsen er altså knyttet til omgivelsenes reaksjon på produktet: ingen reaksjon – ingen mestringsopplevelse.

Jentene sier at gode opplevelser på håndballbanen er viktig for at de skal klare skolehverdagen. I2 sier for eksempel at:

I: Det du lærer på håndballbanen, gjør det noe med deg som person, tror du?

I2: Ja, jeg tror kanskje at jeg virker mer fornøyd og sånn, fordi det er alltid, hvis du vinner og sånn så blir du jo glad av det, og hvis du mestrer ting så blir du jo glad av det liksom, så får du jo ut litt aggresjon og sånne ting kanskje. Det er alltid godt å trene hvis for eksempel at du ikke har hatt det så bra på skolen eller en prøve som har gått skikkelig dårlig eller sånne ting, så er det alltid godt å trene litt, da får du ut litt av det og så har du ikke så mye energi til overs. For jeg tror jeg hadde hatt veldig mye energi til overs hvis jeg ikke hadde trent på en måte, jeg hadde blitt skikkelig energibombe, tror jeg, Æsj, nei.

I1 sier på samme måte:

I: Synes du at det du lærer på håndballbanen gjør noe med deg som person, når du klarer nye ting eller du ikke klarer nye ting eller?

I1: Ja, alt går jo lettere når du klarer noe enn når du ikke klarer noe, så da, etter en trening hvis du har gjort det, klart det da, så er det lettere for eksempel å gå hjem å gjøre lekser, for da er du jo litt mer glad enn hvis det har, går veldig dårlig på noen treninger så orker du ikke å gå hjem å gjøre lekser, det virker i hvert fall sånn på meg.

Læring på håndballbanen synes å bli brukt som forklaring på at de også klarer seg bra på skolen. Skaalvik og Skaalvik (1988) har i sin forskning vist at læring av selvrespekt eller selvakseptering påvirkes av mange erfaringsområder, og at det å oppnå mestring på ulike nivå i utviklinga er viktig for ei positiv personlig utvikling. De sier at positive erfaringer på ett område langt på vei kan kompensere for negative erfaringer på andre,

og at positive erfaringer på ett område ofte går sammen med positive erfaringer på andre områder og vice versa. I tråd med en slik tenkning skriver Edvardsen (2004) at de rike skal bli rikere, de fattige fattigere. Jo flere gode opplevelser, jo bedre forutsetninger har du for å ta i mot nye utfordringer. Med Bandura betyr dette at gode læringsopplevelser gir økt tiltro til egne muligheter for å lykkes (Bandura i Befring, 2005). Med bakgrunn i dette kan det spekuleres i om jentene ville klart seg så godt på skolen om de ikke hadde hatt muligheten til å oppleve mestring og anerkjennelse på håndballbanen. Om dette sier I2:

I: Gir det du lærer på håndballen mening for deg, er det viktig?

I2: Ja, for du lærer ting og mestre, så det blir viktig på en måte, for det er alltid gøy å mestre ting. Da får du en bedre selvfølelse når du mestrer ting, tror jeg.

Mestring framstår som viktig uavhengig av læringsarena. Dette indikerer et behov for å utvide rammene for hva som er læring, og å tillate større variasjon både i innhold og organisering i skolen. I et spesialpedagogisk perspektiv vil nettopp anerkjennelse av den enkeltes gode læringsopplevelser på andre læringsarenaer kunne være et godt utgangspunkt for å tilpasse opplæringen til den enkelte.

### **- Mening og innsikt**

Det å kunne komme med egne innspill, ha forståelse og innsikt i arbeidsoppgaver og forventninger, synes å være viktig for jentenes opplevelser av egen læring. Jeg viser et utdrag fra intervju 1 som eksempel på dette:

I: Men vil du si at det du lærer på håndballen gir mening for deg?

I1: Ja, det gjør jo det, det..

I: Er det samsvar mellom det på en måte du lærer og det du ønsker å lære hvis du skulle få bestemme sjøl hva du vil lære, og det du faktisk lærer når du er på håndballtrening eller på kamp?

I1: Det er det. Mye av det vi sjøl kan og lærer og vil gjerne kunne bedre er det treneren også gjør med oss da på en måte. Og vi har egne innspill om hva vi vil gjøre for å gjøre treninga morsommere, for at vi, ja..

I: Så dere er på en måte enige om hva dere skal lære?

I1: Ja, det er vi.

På håndballbanen vet hun også hva som er viktig å lære, og hun kan komme med egne innspill og ideer. Om dette på skolen kommer det fram:

I: Men får du, du sa jo at på håndballbanen så får du på en måte ta med deg noe som du for eksempel har sett på TV eller du har sett noen på andre landslag gjøre eller noe sånn og trene på det på trening, åssen er det på skolen, kan du på en måte ta med deg noe som du har lyst til å øve på inn i skoen, egne ting? Kan du komme med innspill?

I1: Ikke på samme måte. Kan ikke så mye om det vi lærer på skolen som håndballen vi lærer på en måte. For jeg studerer mer i håndball enn jeg studerer skolen på en måte, så det er mye mer å henge med og klare å følge med på skolen enn å ha innspill og faktisk.

I: Så du styrer ikke det du lærer på sammen måte på skolen?

I1: Nei, det gjør jeg ikke. Det er litt annerledes.

Hun sier også at hun har såpass liten innsikt i det som skal læres på skolen at hun har mer enn nok med å henge med. Bjørgen (2001:249) skriver at:

” en følge av liten innsikt i egen lærerposess er at læringen ikke blir så effektiv og realistisk som den kunne bli, fordi læringen da for en stor del består av å gjette seg til hva som skal læres!”

#### 4.1.3 Variasjon i opplevelsen av hvorfor de lærer

I alle intervjuene er det variasjoner i hva jentene forteller om hvorfor de lærer, og det synes å gå et klart skille mellom læring på skolen og læring på håndballbanen.

Framstillingen under er basert på det mønsteret som framkom ved gjennomlesning og bearbeiding av materialet (se oversikt 2, punkt 6.1.2 i vedlegg). Mønsteret viser at det jentene vektlegger i forhold til hvorfor de lærer, er skillet mellom nødvendig kunnskap og det som bare er gøy, og det er betydningen av å være best.

##### **- Gøy vs. nødvendig**

Jentene skiller klart mellom læring på skolen og læring på håndballbanen i forhold til hvor viktig de mener at læringen er. I2 sier for eksempel at læring på skolen er noe annet enn læring på håndballbanen:

I: Men nå har vi prata mye om læring på håndballbanen, men det skjer jo litt læring på skolen og. Hva mener du er viktig å lære på skolen?

I2: Tja, på skolen kan vi jo lære ting om alt mulig egentlig. Lære å skrive og lære språk, og lære litt om naturen og sånne ting. Da blir det at du ikke lærer sånne, jeg vet ikke, det er mer sånn kunnskap, ja.

I: En annen type..

I2: En annen type kunnskap på en måte. Som er mer relevant for utdanning og sånne ting, mens håndball er litt mer sånn sosiale ting og sånn, ja.

Dette er en betegnende beskrivelse på alle jentenes syn på læring. Læring på skolen er den ordentlige læringen, mens det de lærer på håndballen bare er gøy. I2 sier i en sammenheng at det ikke er viktig for henne å bli en god håndballspiller:

I: Er det viktig for deg å bli god til å spille håndball?

I2: Det er ikke veldig viktig for meg, men det er gøy. Det er ikke sånn viktig, det er ikke noe must for meg å bli god til å spille håndball. Så lenge det er gøy, eller den dagen det ikke er gøy å spille håndball lenger, da gidder jeg ikke å spille håndball lenger. Men så lenge det er gøy så skal jeg spille håndball.

I en annen sammenheng sier hun at håndball er viktig fordi det gir mestringsopplevelser, og at mestringsopplevelser er viktig for selvfølelsen. Betydningen av håndballen ser derfor ut til å bli betonet forskjellig avhengig av hvilken sammenheng diskursen foregår i. Håndballøring er viktig for selvfølelsen og for livet her og nå. Men i et videre perspektiv - i betydningen framtid og øring for livet- er ikke håndballøring viktig. Da er det skolekunnskapen som er viktig. Derfor sier de også at det er viktig å lære så mye som mulig på skolen. Edvardsen (2004) forklarer jentenes tanker om at all skoleløring er viktig som et resultat av samfunnet vi lever i. I et ustabilt, raskt foranderlig samfunn er det ikke mulig å vite hvilken type kunnskap som blir viktig i framtida. Likevel er ungdom tvunget til å gjøre noen valg. I4 sier at hun synes det er for tidlig å velge skoleretning allerede i 10. klasse, og at hun er redd mange ikke er modne nok til å ta en avgjørelse som får så stor betydning for egen framtid. Edvardsen (2004) sier at ungdommers valg derfor ofte preges av gardering mer enn presisering. Han mener at ungdom tvinges til å se all (fag)- kunnskap som ”relevant” kunnskap, fordi det mot en uviss framtid ikke er mulig å drive målbevisst utvelging. I3 er den eneste av jentene som er tilbøyelig til å velge bort deler av skolearbeidet som ikke er så interessant for henne. Likevel ser også hun på skoleløring som avgjørende for hennes framtid. En mulig grunn til at hun tør å velge bort deler av fagstoffet, er at hun har relativt klare mål for framtida. Hun skal bli fysioterapeut, og hun vektlegger blant annet treningslære som spesielt viktig for seg. Edvardsen (2004) mener at manglende muligheter til å velge bort noe, også fører til at de velger ingenting. Det er ikke mulig å lære alt, i hvert fall ikke så det blir funksjonelt. I3 sier:

I3: Ok, du husker det fram til den eller den prøva, men når du er ferdig på skolen så bare forsvinner det.

Utsagnet her stemmer godt med Edvardsens tanker om skoleløring. Han sier:

”Når elever og lærer holder på med skolekunnskap, holder de på med noe annet: De produserer skoleprestasjoner.” (Edvardsen, 2004:37)

I2 sier i tråd med dette:

I2: .. jeg tror det er først og fremst karakterene som er viktige, ihverfall den oppfatninga jeg har. Det er liksom det som sier noe om deg når du går ut fra videregående, det. Du får liksom ikke noe brev der det står liksom ting på en måte, så det er karakterene som liksom sier noe om hva du har oppnådd, hva du har gjort.

I dette utsagnet kommer det fram at karakteren er det viktigste målet på om hun har lyktes med læringsarbeidet på skolen. Edvardsen (2004) kritiserer skolen for at den ikke greier å gjøre læringen autentisk. Men for disse jentene synes det å produsere skoleprestasjoner å være autentisk nok. Gode karakterer er deres inngangsbillett til videre skolegang og arbeidsliv. Dette kan bidra til forklare at alle fire jentene opplever skolen som meningsfylt. Men meningen har en annen form her enn på håndballen. På håndballen er meningen knyttet til gode opplevelser – til gøy her og nå. Mening på skolen er knyttet til framtida – til det virkelige voksenlivet.

### ***- Eksklusiv identitet***

Læring og mestring på håndballbanen synes altså å gi jentene muligheter til å få gode læringsopplevelser, og til å være sentrale deltakere i et læringsfellesskap. Dette synes å være en viktig grunn for å tilegne seg kunnskap på håndballbanen. Jeg bruker I1 og I2 som eksempler her. I1 sier:

I: Hva er dine viktigste grunner til å spille håndball?

I1: Først og fremst fordi jeg synes det er veldig morsomt, jeg gjør det fordi jeg synes det er veldig gøy å spille, og så er det sosialt, det er det, treffer venner og få trent og ha det koselig med de, og fordi jeg har lyst til å bli god, lyst til å bli god, lyst til å gjøre ett eller annet som jeg er litt bedre i enn andre ting for eksempel.

Her ser vi at I1 vektlegger betydningen av å være god til noe. I2 vektlegger i sterkere grad betydningen av å være best. Hun sier:

I2:... det er bare sånn teit når jeg ikke mestrer ting, eller jeg vet ikke, det er bare sånn at jeg skal mestre alt på en måte, så når jeg ikke mestrer noe så bare føler jeg sånn, nei, og så må jeg være best på en måte, jeg skal liksom få til ting som ikke andre får til på en måte, det er alltid gøy eller liksom, ja, det er liksom ja, jeg vet ikke helt.

Behovet for å være best synes å være en viktig kraft i læringsarbeidet, og bidrar til at det er viktig å trene mye og ikke gi seg. Ønsket om å være best synes å bli skapt gjennom omgivelsenes reaksjoner. I2 sier:

I: Du står på ekstra for å klare noe som andre ikke klarer?

I2: Ja, da blir det sånn derre, oh, klarer du det liksom. Så er det jo viktig for å utvikle seg, for hvis du hadde gitt deg så hadde du jo ikke utvikla deg noe mer, og så prøve nye ting og så ikke får det til og så nei, det gidder jeg ikke å prøve mer, da hadde du jo ikke utvikla deg verken sånn som person eller som håndballspiller på en måte.

I sosiokulturell teori er ekspertise en pågående bevegelse mot full deltakelse og utvikling av identitet innenfor et praksisfellesskap (Lave, 1999, Lave og Wegner, 1991, Wegner, 1998). Ekspertise dreier seg derfor om hvilken posisjon man har i

fellesskapet. Jentene i denne studien virker ikke å være tilfredse med å ha en perifer posisjon i fellesskapet – de vil være sentrale, eksklusive. Skolen synes å gi få muligheter til dette. Håndballbanen virker å være den arenaen jentene bruker for å utvikle og konstruere en eksklusiv identitet.

#### **4.1.4 Sammenfatning av resultater**

Oppsummert er jentene lite konkrete på hva de lærer både på skolen og på håndballbanen, men de sier bestemt at skolen er nødvendig for framtida, selv om selve deltakelsen for øyeblikket ikke er særlig meningsfylt. Skolekunnskap defineres i termer som ”det er mer kunnskap”, ”det er noe helt annet enn på håndballen” osv. Håndballen framstilles som en viktig del av livene deres så lenge det er gøy.

Ut fra disse og lignende utsagn synes det som om læringen på skolen og læringen på håndballbanen motiveres av to ulike forhold. Læring på håndballbanen har et klart definert bruksområde – den neste håndballkampen, det sosiale samværet og mestringsopplevelsene, mens skolelæringen har et videre, men ikke mindre definert bruksområde: framtida. Skolen og håndballen framstår derfor som to forskjellige verdener. Jentene synes å konstantere forskjellene som en følge av verden slik den er, og som noe de ikke har innvirkning på.

Jentenenes læringsopplevelser på skolen kan kort oppsummeres med at de ikke opplever å ha innflytelse på hva og hvordan de lærer, at de ikke blir tatt nok på alvor i forhold til sine behov, at de ikke får nok anerkjennelse for det de mener og det de gjør, og at de ikke vet på hvilken måte det de lærer vil bli viktig for dem i voksenlivet.

Læringsopplevelsene på håndballbanen synes nesten å være motsatt. De blir tatt på alvor, de kan lære egne ting og utvikle dette, de blir stadig utfordret og de får anerkjennelse for det de gjør. De vet hvor de står og hvor de skal, og de opplever at det de gjør er viktig for de andre deltakerene i læringsfellesskapet. Det synes å være disse forholdene som gjør at de opplever det gøy å spille håndball. Mangelen på dette synes også å ligge til grunn for misnøyen med skolen som læringsarena. Men til tross for at de på flere måter opplever skolesystemet som meningsløst, velger de å innordne seg.



Årsaken synes å komme fra et ønske om å fullføre en mening – et verdig voksenliv. Dette kan indikere at skoletida for disse jentene er mer preget av å skulle innordne seg skolens krav og regler og oppnå gode karakterer, enn å jobbe for å bli selvstendige, aktive og interesserte samfunnsmedlemmer.

## 4.2 Fokus på hvordan-spørsmålet

Datamaterialet viser på flere måter hvordan jentenes læringsopplevelser er en sentral del av deres forståelse av seg selv. Måten læringsopplevelsene konstrueres på, kan derfor sies å være et uttrykk for jentenes selvforståelse. I intervjuene framtrer identitet som det jeg betrakter som et hovedspor. I den tradisjonelle sosiologiske forståelsen av identitet, antas det at det er en viss sammenheng mellom individers atferd, meninger og ønsker over tid (Cooley, 1992, Mead, 1956). Diskursanalytiske teoretikere tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, og setter spørsmålsteget ved en slik identitetsforståelse. De mener den er for deterministisk. Sentralt i den diskursanalytiske tilnærmingen er at identitet oppstår i interaksjon med andre, og at den er basert på språk. Det betyr at et individs identitet konstrueres i diskurser som er kulturelt tilgjengelige for oss, og utvikles som et resultat av disse diskursene og beskrivelsene (Burr, 1995); man kan være søster, kjæreste, håndballspiller og elev, man kan være flink og middelmådig. Beskrivelsene settes etter hvert sammen til en personlig identitet. Et viktig poeng i den diskursanalytiske tilnærmingen er at vi ikke fritt kan velge hvem vi vil være og hvordan vi skal oppføre oss. For hvert av elementene som utgjør vår identitet, er det et begrenset antall diskurser som er tilgjengelige for oss i vår konstruksjon av oss selv. Under vil jeg se nærmere på subjektposisjonene jentene inntar. Hvordan blir de konstruert i sosiale og kulturelle diskurser, og hvordan er læringsopplevelsene en del av dette?

Masterprosjektet viser i sin helhet at det å være flink og det å mestre noe som andre ikke mestrer, er viktig for jentenes identitet. Jentene framstiller seg selv som ”en som mestrer alt”, som ”ikke har problemer” og som ”mestrer det jeg vil mestre” – en type eksklusiv identitet. Med utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming, antas det at

slike konstruksjoner eller diskurser også produserer bestemte subjektposisjoner. Når I2 sier at ”jeg må liksom mestre alt”, kan dette derfor forstås som en måte å uttrykke viktige sider ved sin sosiale identitet. I det følgende vil jeg vise noen eksempler på dette fra intervjumaterialet.

***- Egne ferdigheter vurderes i forhold til ”hvem” og ”hva”***

Det å bli anerkjent synes å være viktig for jentene. I2 sier for eksempel:

- I2: Når du lærer noe så føler du deg litt sånn smart kanskje, og så er det jo gøy å komme hjem og si til mamma og da, at visste du at det var sånn og sånn og sånn og så sier de bare nei, og så det vet jeg liksom. Det er jo..ja..
- I: Men har du opplevd at du ikke klarer noe du skulle ønske at du klarte?
- I2: Åh, ja, det er det verste jeg veit. Da får jeg sånn, da blir jeg alltid skikkelig sint, men altså en må prøve igjen da, jeg gir meg ikke på en måte, og så jeg sier alltid sånn, åh, nå gir jeg opp, men du mener det jo ikke, det er bare sånn du sier liksom, men du fortsetter jo å prøve.
- I: Så du tenker at du skal klare det, er det det?
- I2: Ja, du gir deg jo ikke. Det er teit å gi seg, du må jo klare det på en måte, jeg veit ikke, det er sånn derre ja..
- I: Hvorfor tror du at du ikke gir deg?
- I2: Jeg vet ikke helt.
- I: Noen kunne jo tenkt at dette klarer jeg ikke, det gidder jeg ikke, men det tenker ikke du?
- I2: Nei, jeg veit ikke, det er bare sånn teit når jeg ikke mestrer ting, eller jeg vet ikke, det er bare sånn jeg skal mestre alt på en måte, så når jeg ikke mestrer noe så bare føler jeg sånn at, nei, og så må jeg være best på en måte, jeg skal liksom få til ting som ikke andre får til på en måte, det er alltid gøy eller liksom ja, det er liksom ja, jeg vet ikke helt.
- I: Du står på ekstra for å klare noe som andre ikke klarer?
- I2: Ja, da blir det sånn derre, oh, klarer du det liksom. Så er det jo viktig for å utvikle seg, for hvis du hadde gitt deg så hadde du jo ikke utvikla deg noe mer, og så prøve nye ting og så ikke får det til og så nei, det gidder jeg ikke å prøve mer da hadde du jo ikke utvikla deg verken sånn som person eller som håndballspiller på en måte.

I dette utdraget kommer det fram at andres reaksjoner på hennes prestasjoner er viktig. Slik jeg tolker dette, synes reaksjonen hun får fra andre å være en viktig drivkraft for videre utvikling. Det handler om å bli sett. Edvardsen sier i tråd med dette at det er tanken om at produktet blir sett og anerkjent som sporer til innsats (Edvardsen, 2004). At prestasjoner er viktig, kommer også til syne gjennom hvordan de beskriver seg selv i forhold til andre. I4 sier for eksempel:

- I: Du har egentlig sagt en del om det neste jeg skal spørre om. Hvordan opplever du at de andre i håndballmiljøet tenker om deg?
- I4: Sånn som, eller vi er jo noen som er, som jeg har sagt så er vi jo noen som er bedre enn andre, ikke sant, og jeg føler noen ganger at noen ser opp til meg, det føler jeg faktisk, og at de, eller de ser på meg som en av de bedre og når vi blir tatt ut på samlinger så vet de liksom at jeg kommer med og blir tatt ut, de veit sånne ting. Jeg synes ikke det skal påvirke, eller jeg blir ikke høy på pæra på grunn av det, men altså de ser jo på meg som håndballspiller, ikke sant. De roser meg når jeg gjør noe bra og sånn så...

Det finnes altså ”de som er bedre enn andre”, og dermed underforstått de som ikke er så gode. I intervjuene er dette typiske eksempler på hvordan ”jeg” og ”de andre” beskrives og kategoriseres på håndballbanen. I beskrivelsene fokuserer de på

prestasjoner, og når jentene skiller mellom ”jeg” og ”de andre” er det typisk at de trekker fram personer som ikke er sånn de selv ønsker å framstå; ”sånne som er litt mer sløve”, ”sånne som ikke vet hva som kreves”. Slike beskrivelser kan tolkes på flere måter. For det første synes det som om de brukes for å definere seg selv i forhold til andre (”hvem”). Men beskrivelsene synes også å bli brukt for å skille mellom riktige og gale handlinger (”hva”). Blant typen utsagn som brukes for å bestemme grensen mellom ”det rette” og ”det gale”, er:

I: Så dere er mer strukturerte?

I1: Mmm, det vil jeg si enn en god del andre i klassen som ikke trener like mye. De er litt mer sløve på en måte.

Når jentene sier at det er viktig å trene mye, være strukturert, ikke gi seg og være interessert og positiv, synes derfor dette også å være måter å uttrykke viktige sider ved sin sosiale identitet på. Det virker imidlertid lite sosialt akseptabelt å si at ”jeg er god til å spille håndball” eller ”jeg er flink på skolen”. I intervjuene blir dette omsatt til utsagn som:

I4:... jeg synes jeg får med meg det som er nødvendig og ser jo det på karakterene at de jeg tror ikke det er så veldig nødvendig å få med seg så veldig mye mer liksom, hvis du skjønner...

I3 sier følgende:

I: Men hvorfor tror du at du er blitt så god?

I3: Jeg vet ikke. Jeg tror mye av det kommer av at jeg trener mye. Og talent, et snev av det kanskje, jeg, altså en må jo ha noe talent for å komme langt, men jeg skal ikke akkurat skryte på meg det men, men det har mye å si det og. I håndball må du ha innsats. Det nytter ikke å ha primadonnanykker og ikke gidde å jobbe ned igjen i forsvar hvis du har bomma eller har skåret et mål eller et eller annet sånn, en må ha mye innsats, da er det ikke alltid en trenger like mye talent heller, hvis man har innsatsen på plass og viljen til å trene og lyst til å bli god”.

Vi ser at I3 i samme utsagn sier at talent er viktig, samtidig som hun sier at det ikke er nok. Samme tendens ser vi også i de andre intervjuene. Jentene veksler mellom å vektlegge talentet og det harde arbeidet, men likevel med ekstra vekt på hardt arbeid. På denne måte skiller de seg fra ”de andre”, og de framstiller sin hverdag som vesentlig forskjellig fra slik de tenker seg at andre ungdommer har det:

I: Det er mange som sier at jenter som er flinke i håndball er flinke på skolen og. Hva tenker du om det?

I1: Jeg har hørt det samme sjøl, det har jeg faktisk. Vi bruker mer tid på liksom sette opp når vi har tid, må gjøre lekser, at vi faktisk ikke bare kan gjøre det når vi har fri på kvelden da, for det har vi jo ikke. Så det blir mer at du setter opp tid, da må du gjøre lekser eller så får du ikke gjort de, så..., men jo, sånn helt greit, du følger med nok i timene til å klare å henge med hvis du får gjort det du skal. Da må du sette opp litt timeplan, da.

Av IIs beskrivelser kan det å være strukturert og det å stå på tolkes som viktige identitetsmarkører. I intervju 3 diskuteres også dette:

I: Er det du lærer på håndballen viktig for deg?

I3: Sånn generelt liksom?

I: Ja, er det viktig for deg?

I3: Ja, selvfølgelig, det er det jo. Det er jo. Ja, jeg synes det er viktig mye av, hvis vi tenker mye på sånn planlegging og sånne ting da synes jeg jeg får mye igjen for ellers, og for at jeg skal klare å jobbe bra på skolen og sånne ting.

I: Det er viktig for deg å bli god til å spille håndball også?

I3: Ja, selvfølgelig. Det er jo det jeg vil bli og det krever mye trening.

I: Mmm.

I3: Og tid. Det er ikke alltid den som er mye ute på fester for å si det sånn.

Her ser vi at festing og slaraffenliv framstilles som feil, mens struktur, trening og selvdisiplin er rett. Igjen vektlegges betydningen av å jobbe hardt for å lykkes. Dette er tanker i tråd med konklusjoner NOVA-forskerne Kåre Heggen og Tormod Øia (2005) trekker i sin undersøkelse ”Ung i Norge”, som er basert på svar fra 11.000 norske ungdommer mellom 13 og 19 år. Prektige ungdommer som idrettsungdom og ungdom som jobber hardt for å få gode karakterer, blir i undersøkelsen høyt vurdert blant andre ungdommer. Anerkjennelse er avhengig av at du er ”flink”. Slik blir det viktig for ungdom å presentere seg som vellykkede, hardtarbeidende og strukturerte. Dette kan kanskje bidra til å forklare hvorfor jentene i denne studien presenterer seg selv i sånne vendinger.

### ***- Konformitet vs. eksklusivitet***

Jentenes beskrivelser av seg selv og sine læringsopplevelser fungerer ikke bare som en måte å posisjonere seg i forhold til andre. De kan også virke som en form for sosial kontroll. Jentenes beskrivelser viser i tråd med Simonsens (2003) tanker, at det blant ungdom eksisterer et betydelig press om å være konform. Det beskrives klare, men uskreve regler for hva som er rett og gal oppførsel. Her skilles det ikke mellom skole og håndball. I intervju 3 er det et eksempel som viser at ungdom egentlig ikke har så mange valgmuligheter i forhold til hvordan de kan kle seg og oppføre seg, og hva de skal prestere.

I: Kan du si noe om hvordan du opplever det sosiale på skolen?

I3: Ja, det kan jo være litt både og det og. Når du begynner på videregående så møter du jo mange forskjellige mennesker og blir kjent med mange nye og, men så er det jo det at hvis du går kledd, det er sånn ofte at ungdommen dømmer folk før de er blitt kjent med dem. Så det merker, sjøl, jeg er litt sånn sjøl og, at man bør egentlig ikke være det, og det kan være både og. Det kan være noen som blir stengt helt ute og så er det noen som er en stor gjeng og så noen som liksom skal være slemme mot en og så, for det er jo en del press på ungdommen. For det er mye med, for du skal ha de riktige klærne, riktige treningstøyet, ellers begynner folk å snakke, så det er litt mye forskjellig egentlig. Synes det er, du skal prestere på skolen ellers så blir du stempla som mindre lur, nei det er litt mye forskjellig egentlig.

I dette utdraget ser vi at I3 konstanterer at det eksisterer en del negativt press blant ungdom. Jeg legger imidlertid merke til at hun snakker om ”ungdommen” i 3. person, som om det ikke også gjelder henne selv. Det kan tolkes som om hun ikke føler dette presset selv, og at hun hever seg over det. Samtidig sier hun at hun er ”litt sånn sjøl”, dvs. at hun dømmer folk etter prestasjoner og utseende. Utsagnet kan kanskje også forstås som en måte å beskytte den eksklusive identiteten. For at hun skal framstå på den måten som egentlig er en del av kontrakten mellom intervjuer og intervjuperson, nemlig som en som mestrer, blir det nødvendig å beskrive negative forhold som en del av ”de andre”. I intervjuet ellers kommer dette fram gjennom strategiske utsagn der negative opplevelser ved egen læring nøytraliseres, mens positive opplevelser vektlegges. Der hun er i nærheten av å få fram andre sider ved læringen, unngås dette gjennom ”vi og de andre”- forklaringer. Dette bidrar til å konstruere den eksklusive identiteten. Det virker imidlertid ikke å være en bevisst strategi, men det kan likevel forstås som en strategisk handling for å presentere seg selv på den måten en ønsker eller har forventninger om at en skal.

I intervjuet presenteres det også situasjoner der det er legitimt å gjøre det ”gale”. I alle intervjuene, unntatt i intervju 2, diskuteres dette i forbindelse med læring på skolen:

I: Synes du at du lærer fagkunnskaper sånn som norsk og matte og engelsk og?

I3: Om jeg lærer det, ja jeg gjør jo det. Jeg får jo innblikk i mye forskjellig. Det kommer jo litt an på hva du interesserer deg for og da. Liker du ikke matte for eksempel, så er det ikke alltid du legger mest jobb i det. Ja, det kommer jo mye an på om du synes et fag er kjedelig eller ikke.

Hvis aktiviteten ikke interesserer deg eller du ikke er særlig flink på området, synes det å være legitimt ikke å legge ned så mye innsats. Dette kan også være en strategi for å opprettholde sin eksklusive identitet. Hvis de mislykkes er det fordi de ikke har lagt ned tilstrekkelig innsats. I3 sier for eksempel:

I3: Så jeg synes det har en del med innsats å si. Det er bare å legge ned litt innsats så kan du få bra karakterer hvis du gidder.

På skolen er det altså situasjoner der hun velger å være en del av mengden, og ”bare være elev”. På håndballen har hun imidlertid en klar forståelse av at hun skal være best. Det kan se ut til at jentenes holdninger er påvirket av forventninger som synes å ligge i de ulike læringsfellesskapene. På håndballen ligger det i spillets natur å være best. Eksklusivitet blir et ønske. På skolen er det tradisjonelt likhetsidealet som råder. Konformitet blir viktig.

#### 4.2.1 Oppsummering av hvordan-spørsmålet

I denne studien framstilles identitet som et hovedspor for hvordan håndballtalentenes læringsopplevelser konstrueres, og i intervjuene er det mange ulike innfallsvinkler til temaet identitet. Håkansson (2004:89) mener at det er problematisk å fange komplekse sosiale fenomen i språklige formuleringer, og påstår at:

”...en kringgående rörelse kan vara mera framgångsrik än att försöka sig på direkta definitioner”

På lignende måte har jeg gått fram og tilbake i intervjuene for å forsøke å fange mønstre som kan finnes i intervjuene, og jeg har forsøkt å synliggjøre hvordan jentenes identitet konstrueres i et sosialt samspill. Som vi har sett er ikke jentenes utsagn koherente. Det kommer fram av diskurser som knytter seg til håndballen og skolen som sosialt organiserte læringsfellesskap, at de ikke bare er strukturerte situasjoner men også interaksjonsformer. På arenaene formidler jentene mening og informasjon, de etablerer og forandrer sosiale relasjoner, de etablerer identiteter og de utøver en form for sosial kontroll gjennom aktivitetene de deltar i. Ut fra dette ser vi, at subjektposisjonene jentene inntar i intervjuene ikke bare er relasjonelle, de er også situasjonelle. På denne måten kan jentenes deltakelse på arenaene også forstås som måter å uttrykke sosiale relasjoner og sin sosiale identitet på.

Som jeg var inne på i teorikapitlet, lever vi i et samfunn preget av økende individualisering. Dette tenkes å gi seg utslag i større egosentrisitet. Mitt materiale sammenfaller i liten grad med en slik tankegang. Jentene forteller om en sterk binding

til omgivelsene, og at disse har stor betydning for deres forståelse av seg selv. Et trekk ved individualiseringstenkingen, er fokuset på menneskets frie valg. Resultatene fra denne studien viser at jentenes læring på skolen i liten grad er noe de selv velger. Den synes snarere å være et resultat av konformitet og konvensjonalitet. Jentene følger skolens regler og aksepterer læringsmetoder og konvensjoner. På håndballbanen er identiteten knyttet til å være best, til å vinne håndballkamper, få spille på det beste laget og være den mest framtrædende spilleren. Det ligger nettopp i håndballspillets natur. Det vil si at de handlingene jentene velger på de ulike arenaene synes å være et resultat av en sosialt og kulturelt organisert logikk. Hvordan passer det seg å være på skolen? Hvordan passer det seg å være på håndballbanen?

### 4.3 Kritiske refleksjoner

Det vil være naivt å tro at subjektiv opplevelse kan formidles verbalt på en fullstendig måte. Opplevelser er mer sammensatt enn resultatet av en beskrivelse. For å få en dypere og mer innsiktsfull forståelse av talentenes læring, kunne intervjuene med fordel vært supplert med andre metoder som for eksempel observasjon og samtaler med personer som kjenner jentene godt. Innenfor masterprosjektets begrensede rammer har ikke dette vært mulig.

Prosjektet viste seg etterhvert å bli større enn jeg hadde antatt. Jentene ga mange og reflekterte svar, og datamaterialet ble etterhvert stort. Det har vært mye arbeid å gå igjennom og systematisere dataene, og i ettertid kan jeg nok si at antallet informanter var flere enn strengt tatt nødvendig for problemstillingen. Masteroppgavens begrensede rammer gjør at jeg ikke har kunnet presentere hele datamaterialet i denne oppgaven. Dataene kan derfor betraktes som undertolket. Bortvalget er et resultat av mine tolkninger, og bidrar ytterligere til at framstillingen ikke kan betraktes som en fullstendig beskrivelse av jentenes læringsopplevelser. Dette gjør det imidlertid mulig å tenke at en kan gå dypere inn i materialet ved en seinere anledning.

Jentene i denne studien kan ikke sies å være typiske for populasjonen ungdom. De er eksperter i håndball, og av intervjuene går det fram at de også klarer seg over gjennomsnittet på skolen. Dette gjør generalisering umulig. Jeg mener likevel at jentenes suksessfortellinger har gitt mye verdifull informasjon. Jeg har fått beskrevet noen opplevde forutsetninger for å lykkes, og jeg har gjennom diskursene fått økt innsikt i hva de vektlegger som viktig for å skape gode læringsopplevelser. En svakhet kan imidlertid være at aktivitetene i for stor grad er behandlet atskilt fra kontekstene de inngår i, og at jeg i for stor grad har sett på ungdommene som enkeltindivider. Slik kan jeg ha oversett større sosiale strukturers innvirkning.

Det er også viktig i denne sammenheng å minne om at hensikten med denne studien ikke har vært å framstille håndballen som et svar på skolens problemer. Det er kjent at idretten for noen ungdommer også er direkte ødeleggende. Min intensjon overskrider imidlertid dette perspektivet. Resultatene viser hva som er viktig for disse jentenes læring, og i tråd med Antonovskys (2000) tre komponenter mening, forståelse og håndterbarhet, synes jentene å ha de beste forutsetninger for å lykkes når de har opplevelsen av å håndtere, forholde seg til og vurdere både seg selv, situasjonen og mulighetene både her og nå og i en videre kontekst; mot framtida.



## 5. Sammenfatning og avslutning

I et sosiokulturelt perspektiv utgjør individet og konteksten en uatskillelig dualitet. Denne studien viser at håndballtalentene i stor grad orienterer seg mot omgivelsene og omgivelsenes reaksjoner på sine handlinger, og at både læringsopplevelser og identitet skapes og konstrueres i et sosialt samspill. Dette stiller store krav til læringskonteksten, og det synliggjør noen spørsmål og utfordringer som læringsarenaene må forholde seg til og finne løsninger på for at læringsutbyttet skal bli best mulig. For pedagogikken og for spesialpedagogikken betyr det at fokus må rettes både mot individ og mot kontekst. Det vil blant annet føre til at det å mislykkes ikke blir en byrde å bære for den lærende alene. Det i seg selv kan oppleves som en befrielse og en forutsetning for å kunne motivere seg til nye læringsoppgaver. En annen faktor er at det må være lov å være god. Skolekulturen må anerkjenne og verdsette suksess, og det må være lov å ha tro på egne evner og sjanser for å lykkes. På samme tid må det være lov å mislykkes etter å ha gjort et helhjertet forsøk.

Jentene snakker i hovedsak i positive vendinger om håndballen. Men selv om det sikkert er elementer fra håndballen som kunne bidra til positiv utvikling i skolen, skal ikke skolen nødvendigvis likne på håndballen. Jentenes fortellinger viser i stedet at rammene for hva som er riktig og god undervisning må utvides og endres i tråd med deres interesser, muligheter, ambisjoner og drømmer. Det blir vesentlig å skape en skolekultur med plass til den enkelte, og en kultur som verdsetter individuelt forskjellige verdier, holdninger og motiver. I et spesialpedagogisk perspektiv vil dette bidra til å øke mulighetene for å tilpasse opplæringen til den enkelte.

Jentene i denne studien er spesielle. De er håndballtalenter – eksperter på sitt felt. De synes også å klare seg over gjennomsnittet på skolen. I "Kunnskapsløftet" er det et klart mål at norske elever skal lære mer og hevde seg bedre i internasjonale sammenligninger (UFD, 2005). Resultatene fra denne studien viser at utfordringen med å utvikle talenter ikke bare er et spørsmål om undervisningsrammer- og innhold, men at det i like stor grad handler om å motivere talentene til å gjøre en fokusert

innsats. Tar vi denne dimensjonen i talentutvikling alvorlig er ikke utfordringen bare å skape en skole som kan formidle relevant faglig kunnskap i et inspirerende miljø, men også å skape innhold og rammer som er attraktive og meningsdannende i forhold til ungdommenes egne ønsker og framtidsperspektiver. Sentralt i dette er at de lærende får være aktive og deltakende – både med hodet og med kroppen – og at de blir sett og anerkjent for sin innsats. I et litt videre perspektiv handler dette om at det med samfunnets og læreplanenes økte fokus på spisskompetanse og faglig utvikling, er en risiko for at talentutviklingen mislykkes fordi man ser den enkelte som en ressurs – som en produsent av gode skoleresultater og framtidig arbeidskraft. I tråd med jentenes utsagn og teori jeg har gjort rede for tidligere, tror jeg det er viktig at vi skaper en skole som ser ungdommene som det de er – som ”human beings”, ikke som ”human becomings”. Da tror jeg at ungdommene best kan utnytte sitt talent og bli en ressurs til alles beste.

## 5.1 Veien videre

Forholdet mellom læring på ulike læringsarenaer synes viktig å diskutere og forske videre på. Masterprosjektet viser at dette forholdet også bør diskuteres i et subjektperspektiv. I et postmoderne samfunn er det ikke nok at den læringen som ligger i læringsfellesskapene internaliseres i deltakerne. Det er også nødvendig at den enkelte lærende har interesse, innsikt, vilje og ansvar for egen læring. Økt fokus på dette synes å være viktig for at skolen skal kunne fungere som læringsarena, og det synes å være en forutsetning for at den læringen som foregår på andre læringsarenaer skal kunne utnyttes positivt både for den enkelte lærende, for skolen og for samfunnet. Videre studier av læring bør derfor ikke bare ta hensyn til hvilken type kompetanse som trengs i et foranderlig postmoderne samfunn. En bør også søke kunnskap om og innsikt i de lærendes egne ønsker, tanker, drømmer og opplevelser som knytter seg til det å skulle lære og leve i dette samfunnet.

## Litteraturliste

- Andersen K.G. (2003): *Danning til demokrati i et pragmatisk og nypragmatisk perspektiv*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo
- Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels forlag.
- Askheim, O.P. (2003): *Fra normalisering til empowerment – Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Baudrillard, J. (1988): *Selected writings*. Cambridge, Polity press.
- Bauman, Z. (2001): *Flytende modernitet*. Oslo: A/S Vidarforlaget.
- Beck, U. (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.
- Befring, E. (2005): *Forskningsprogram. Oppvekstvilkår, læring og inkludering med særlig vekt på barnehage, skole og barnevern. Analyser av faglige forståelsesmåter, utviklingsmuligheter og begrensninger*. [http://www.isp.uio.no/forskning/Forskningsprog\\_oppvekst\\_2005.doc](http://www.isp.uio.no/forskning/Forskningsprog_oppvekst_2005.doc)
- Birkemo, A. (2006): *Opplæring av evnerike elever*. I: Pedagogisk profil nr.1/2006.
- Bjørger, I. (2001): *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Bourdieu, P. og L. J. D Wacquant (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bråten, I.(red.)(2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*.Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Burr, V. (1995): *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cooley, C. (1992): *Social Organization. A Study of the Larger Mind*. Paperback
- Crook, S. Pakulski, J. og M.Waters (1992): *Postmodernization Change in advanced society*. London: Sage.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Derrida, J. (2006): *Dekonstruksjon: Klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.

- 
- Dreier, O. (1999): Læring som endring av personlig deltagelse i sosiale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale S. (1999): *Mesterlære- Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. E. (1999): Mesterlære og eksperters lære I: Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære - Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (red) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Edvardsen, E. (1989): *Den gjenstridige allmue*. Solum
- Edvardsen, E. (2004): *Samfunnsaktiv skole. En skole rik på handling*. Oplandske bokforlag.
- Enerstvedt, R. (1988): *Barn, virksomhet og mening*. Oslo: A/S Falken Forlag.
- EVU-gruppen (1992 - 1997): *Almenkvalifiseringsprosjektet 1-12*. Roskilde: EVUgruppen, Roskilde Universitetscenter
- Fairclough, N. (1995): *Critical Discourse analysis*. London: Longman.
- Fauske H. (1997): Forståelse, forklaring og konstruksjon av sosiale problemer. I: *Sosiologi i dag*, nr. 4: 5-23.
- Frønes, I. (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1998): Mot en digital barndom. En skisse av fremtidens barndom. I: Marit Haldar og Ivar Frønes (red.): *Digital barndom*. Oslo: Gyldendal AS.
- Frønes, I. (2003): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels forlag.
- Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Greeno, J.G. (1997): *On claims that answer the wrong questions*. Educational research.
- Grue, L. (2001): *Motstand og mestrings. Om funksjonshemning og livsvilkår*. NOVA-rapport 1/01, Oslo
- Grønmo, L.S, O.K Bergem, M. Kjærnsli, S. Lie, A. Turmo (2004): *TIMMS 2003 med få ord. En kortversjon av den nasjonale rapporten: "Hva i all verden har skjedd i realfagene?"* Oslo: [http://www.timss.no/rapport2003/Kortrapport\\_2003.pdf](http://www.timss.no/rapport2003/Kortrapport_2003.pdf)  
Lesedato: 13.11.06

- 
- Gustavsson, A. (2000): *Tolkning och tolkningsteori 2 - fördjupning*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., og Lehtinen, E. (2004): *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. I serien: Advances in learning and instruction series. Amsterdam: Elsevier.
- Hartman, J. (1998): *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug P. og Monsen, L: (red.) (2002): *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hegel, G.W.F (1967): *Hegels Philosophy of Right. Translated with notes by T.M. Knox*. Oxford University Press.
- Heggen, K. og T. Øia (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Håkansson, C. (2004): *Lärares yrkeslandskap: ett institutionellt perspektiv*. Doktoravhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Illeris, Knud (2000): *Läring. Aktuell läringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K., N. Katznelson, B. Simonsen, L. Ulriksen (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press,
- Jensen, B. (1999): *Kompetencebegrebet – anvendt i en analyse af børns trivsel i eliteidrætten*. Ph.d.-avhandling. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Jensen, B. (2005): Børn med særlige idrætslige kompetencer – set i et helhedsperspektiv. I: Kyed, O. et al: *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*. Vejle: Kroghs forlag.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer N. (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: HansReitzels forlag.

- 
- Jørgensen, P. Schultz  
(2001): *Kompetence – overvejelser over et begreb. I: Nordisk Psykologi, 2001, 53, 181-208.*
- Kirke- utdannings- og  
forskningsdepartementet  
(KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97).*  
Oslo:Nasjonalt læremiddelsenter
- Kjærnsli, M., S. Lie,  
R.V. Olsen,  
A. Roe og  
A. Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjon i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo:  
Universitetsforlaget
- Korsgaard, O. (1999): *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfunnet.* Gyldendal
- Kumar, K. K. (1995): *From Post-Industrial to Post-Modern Society,* Blackwell UK.
- Kvale, S. (1996): *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis.*  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Lash, S. (1994): *Reflexity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community. I: Beck, U., A.Giddens og S. Lash (1994): Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order.* Cambridge Polity Press.
- Lave, J. (1988): *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life.* New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1999): *Læring, mesterlære og sosial praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo:  
Gyldendal.
- Lave, J. og Wenger, E.  
(1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.*  
New York: Cambridge University Press.
- Lyotard, J. F (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge,* Manchester,  
Manchester University Press.
- Markussen, E., Lødding,  
B., Sandberg, N.,

- 
- Vibe, N. (2006): *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter.* NIFU STEP, Studier av innovasjon, forskning og utdanning, Rapport, 3 2006, Oslo
- Mead, G.H (1956): *The Social Psychology of G.H.M.* Red. av Anselm Strauss, Chicago
- Nergård, V. (2004): *Sosialisering og artefakt. Essay i sosiokulturell teori.* Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Nergård, V. (2005): *Slekt og rituelt slektskap i samiske samfunn - Innspill til en psykodynamisk forståelse av sosialisering.* Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Patton, M. (2002): *Qualitative Research & Evaluations Methods.* (Third edition). USA, California: SAGE Publications.
- Qvortrup, J. (1994): Introduction. I: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. and Wintersberger, H. (red.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics.* Avebury Press, Aldershot.
- Qvortrup, J. (2002): Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. I: Mouritsen, F. & Qvortrup, J. (red.). *Childhood and Children's Culture.* Odense: University Press of Southern Denmark
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rychen S. og Salganic L.H. (red.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society.* Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Scollon R. og Scollon S.W (2004): *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet.* Routledge.
- Silverman, D. ( 2001): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Text, Talk and Interaction.* London: Sage.
- Simonsen, B. (2003): Hvad snakker vi om når vi siger ungdom? I: (red.) Bibi Hølge-Hazelton: *Perspektiver på ungdom og krop.* Center for Ungdomsforskning. Roskilde.

- 
- Skaalvik, E. M og  
Skaalvik, S. (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skirbekk, S. (1999): *Ideologi, myte og tro ved slutten av et århundre. Sosiologisk kulturteori og funksjonsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sørli, A. M.og  
Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen*. NOVA rapport 12a/98.
- Trømborg, O. (2002): *Med hud og hår. Om kroppens funksjon ved formidling av kristen tro til ungdom*.  
<http://www.kirken.no/english/doc/Med%20hud%20og%20h%C3%A5r%20Om%20kroppens%20funksjon%20ved%20formidling%20av%20kristen%20tro%20til%20ungdom.doc>.  
Lesedato: 04.11.06
- Utdannings- og  
forskningsdepartementet  
(2004): St.meld. nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo.
- Utdannings-og  
forskningsdepartementet  
(2005): *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Brosjyre
- Utdannings-og  
forskningsdepartementet  
(2006): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring*.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_UtdPr ogrFag.aspx?id=2103](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdPr ogrFag.aspx?id=2103)  
Lesedato: 09.11.06
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wangensteen, B. (red.)  
(2005): *Bokmålsordboka*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press,
- Wenneberg S.B (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Wilson, B.G (1996): What is constructivist Learning Environment? I B.G. Wilson (red.): *Constructivist Learning Environment. Case Study in*



---

*Instructional Design*. Englewood, Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Wilson, B.G (1997): Reflections on Constructivism and instructional design. I: Dills, C.R og A.A. Romizowski (red.): *Instructional development paradigm* (kap.7). Englewood Cliffs: Educational Techonology Publications.
- Winter Jörgenssen, M. & Phillips, L. (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. og Staubenrauch, H.(1983): *Ny ungdom og usedvanlige læreprosesser. Kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.

## 6. VEDLEGG

### 6.1 ANALYSEN AV HVA-SPØRSMÅLET

#### 6.1.1 Oversikt 1. Kategorisering, meningskonsentrering, overkategorier og mønstre

##### INTERVJU 1

###### KATEGORISERING

SEKVENSS	KATEGORI	NUMMER
1	Struktur	1-22
2	Identitet	23-45
2	Samarbeid	23-45
3	Å forstå	46-60
4	Anerkjennelse	65-70
5	Se og gjøre	71-87
6	Sosialt	88-117
7	Identitet	108-117
8	Mening	118-133
9	Å vinne	134-158
10	Oppmuntringer	159-198
11	Identitet	199-246
12	Bli bedre	247-273
13	Identitet	274-292
14	Trening/mål	293-309
15	Faglig	310-338
16	Identitet	339-360
17	Mening	361-393

---

18	Sosialt	394-410
19	Identitet	411-471
20	Å gjøre, mening	528-541
21	Aktivitet og mening	562-602
22	Prestasjonsstyrt anerkjennelse	654-686

## INTERVJU 1 - MENINGSKONSENTRERING

1 Sekvens 1 – Struktur: Å sette opp tid	6
1 Sekvens 2 - Identitet: Å oppnå et nivå høyere enn andre	35,36
1 Sekvens 3 - Å forstå: Inn med teskje	60
1 Sekvens 4 - Anerkjennelse: Å få ekstra skryt	68
1 Sekvens 5 - Se og gjøre: Å øve og herme	81
1 Sekvens 5 - Faglig: Det lærer man	79
1 Sekvens 6 - Sosialt: Å ha samme interesser	104
1 Sekvens 7 - Identitet: Å høre hva andre sier	113
1 Sekvens 8 - Mening: Å komme med egne innspill	128
1 Sekvens 9 - Å vinne: Å ha det gøy og sosialt	155
1 Sekvens 10 - Oppmuntringer: Alle backer opp	189
1 Sekvens 11 - Identitet: Hva andre synes om deg	208
1 Sekvens 12 - Bli bedre: Å trene for framtida	209
1 Sekvens 13 - Identitet: Å bli bedre i noe	286
1 Sekvens 14 - Trening/mål: Å trene veldig mye	296
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap, Å lære gjennom konkurranser	317,329
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære gjennom dikt	351
1 Sekvens 17 - Mening: Å ha bruk for	369
1 Sekvens 18 - Sosialt: Å like å lære det samme	408
1 Sekvens 19 - Identitet: Å kjenne nok	421
1 Sekvens 20 - Å gjøre, mening: Å sitte og pugge	534
1 Sekvens 21 - Aktivitet og mening: Å gjøre egne ting	575

---

1 Sekvens 22 Prestasjonsstyrt anerkjennelse: Å gjøre en liten feil	684
--	-----

## **INTERVJU 1 – OVERKATEGORIER**

### **HVA LÆRER JEG**

1 Sekvens 1 – Struktur: Å sette opp tid	6
1 Sekvens 5 - Faglig: Det lærer man	79
1 Sekvens 7 - Identitet: Å lære en del om meg sjøl	113
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap,	329
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om oppføre seg	342
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om meg sjøl	360

### **HVORDAN LÆRER JEG**

1 Sekvens 3 - Å forstå: Inn med teskje	60
1 Sekvens 4 - Anerkjennelse: Å få ekstra skryt	68
1 Sekvens 5 - Se og gjøre: Å øve og herme	81
1 Sekvens 7 - Identitet: Å høre hva andre sier	113
1 Sekvens 8 - Mening: Å komme med egne innspill	128
1 Sekvens 10 - Oppmuntringer: Alle backer opp	189
1 Sekvens 14 - Trening/mål: Å trene veldig mye	296
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap, Å lære gjennom konkurranse	317
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære gjennom fag og folk	360
1 Sekvens 18 - Sosialt: Å like å lære det samme	408
1 Sekvens 19 - Identitet: Å kjenne nok	421
1 Sekvens 20 - Å gjøre, mening: Å sitte og pugge	534
1 Sekvens 21 - Aktivitet og mening: Å gjøre egne ting	575
1 Sekvens 22 - Prestasjonsstyrt anerkjennelse: Å gjøre en liten feil	684

### **HVORFOR LÆRER JEG**

1 Sekvens 2 - Identitet: Å oppnå et nivå høyere enn andre	35,36
1 Sekvens 6 - Sosialt: Å ha samme interesser	104
1 Sekvens 9 - Å vinne: Å ha det gøy og sosialt	155
1 Sekvens 11 - Identitet: Hva andre synes om deg	208

---

1 Sekvens 12 - Bli bedre: Å trene for framtida	209
1 Sekvens 13 - Identitet: Å bli bedre i noe	286
1 Sekvens 17 - Mening: Å ha bruk for	369

## INTERVJU 2

### KATEGORISERING

SEKVENSS	KATEGORI	NUMMER
1	Struktur	1-15
2	Talent	12-19
2	Identitet	12-19
3	Stressmestring	41-47
4	Se og gjøre	54-71
5	Identitet	88-95
6	Mestring	96-106
7	Sosialt	107-123
8	Oppmuntringer	128-147
9	Identitet	148-156
10	Selvsagt	157-168
11	Identitet	169-179
12	Mestring sammen	180-195
13	Identitet	196-228
13	Eksklusiv identitet	196-228
14	Ikke viktig	229-235
15	Identitet	236-246
16	Vilje (i samspill)	256-266
17	Identitet	271-294
18	Sosialt	295-303
19	Mål	304-312

---

20	Faglig	313-328
21	Læremåter	329-341
22	Identitet	342-346
23	Identitet	385-411
24	Identitet	414-430
25	Identitet	431-441
25	Identitet	442-461
26	Å ha bruk for og å gjøre	483-532
27	Oppmuntringer	533-551

## **INTERVJU 2 - MENINGSKONSENTRERING**

Sekvens 1 – Struktur: Å bli mer strukturert	6
Sekvens 2 – Talent: Å være skapt for å bli god	17
Sekvens 2 – Identitet: Vinnervilje	18
Sekvens 3 – Stressmestring: Å kunne roe seg ned	47
Sekvens 3 – Faglig: Det gjør jeg.	51
Sekvens 4 - Se og gjøre: Å se på TV eller høre av treneren og prøve ut på egen hånd	70
Sekvens 5 – Identitet: Å være en dårlig taper	92
Sekvens 6 – Mestring: Å få bedre selvfølelse	100
Sekvens 7 – Sosialt: Å bli glad på andres vegne	114
Sekvens 8 – Oppmuntringer: Å holde hverandre oppe	139
Sekvens 9 – Identitet: Andre har innblikk i hvordan jeg er, og da tror jeg det	154
Sekvens 10 – Selvsagt: Tomt uten håndball	160
Sekvens 11 – Identitet: Å bli fornøyd av å mestre	173
Sekvens 12 - Mestring sammen: Forsterket glede	184
Sekvens 13 – Vilje: Ikke å gi seg	206
Sekvens 13 - Eksklusiv identitet: Å få til ting som andre ikke mestrer	219
Sekvens 14 - Ikke viktig: Håndball er gøy	232
Sekvens 15 – Identitet: Å bli sint på seg sjøl	241

Sekvens 16 – Vilje: Ikke å gi seg	260
Sekvens 17 – Identitet: Hvis de sier det er bra så skjønner du at det er bra	275
Sekvens 18 – Sosialt: Å treffe folk	299
Sekvens 19 - Mål: Å ha nære forbilder	307
Sekvens 20 – Faglig: Å lære kunnskap	319
Sekvens 21- Læremåter: Tavle, lese, lekser, prosjekt	333
Sekvens 22 – Identitet: På skolen er alle bare elever	345
Sekvens 23 – Identitet: Å lære hvilken vei du bør gå	390
Sekvens 24 – Identitet: Å ha det i kjeften	416
Sekvens 25 – Identitet: Å lære hva du mestrer og ikke mestrer	435
Sekvens 25 – Identitet: Karakteren beskriver deg	454
Sekvens 26 - Å ha bruk for og å gjøre: Om å lære bådemed hue og kroppen	507
Sekvens 27 – Oppmuntringer: Om å være synlig eller usynlig	538

## **INTERVJU 2 - OVERKATEGORIER**

### **HVA LÆRER JEG**

2 Sekvens 1 – Struktur: Å bli mer strukturert	6
2 Sekvens 3 – Stressmestring: Å kunne roe seg ned	47
2 Sekvens 3 – Faglig: Det gjør jeg.	51
2 Sekvens 20 – Faglig: Å lære kunnskap	319
2 Sekvens 23 – Identitet: Å lære hvilken vei du bør gå	390
2 Sekvens 25 – Identitet: Å lære hva du mestrer og ikke mestrer	435

### **HVORDAN LÆRER JEG**

2 Sekvens 2 – Talent: Å være skapt for å bli god	17
2 Sekvens 19 - Mål: Å ha nære forbilder	307
2 Sekvens 21- Læremåter: Tavle, lese, lekser, prosjekt	333
2 Sekvens 22 – Identitet: På skolen er alle bare elever	345
2 Sekvens 26 - Å ha bruk for og å gjøre: Om å lære bådemed hue og kroppen	507
2 Sekvens 27 – Oppmuntringer: Om å være synlig eller usynlig	538

**HVORFOR LÆRER JEG**

2 Sekvens 2 – Talent: Å være skapt for å bli god	17
2 Sekvens 2 – Vilje: Vinnervilje	18
2 Sekvens 13 - Eksklusiv identitet: Å få til ting som andre ikke mestrer	219
2 Sekvens 14 - Ikke viktig: Håndball er gøy	232
2 Sekvens 15 – Identitet: Å bli sint på seg sjøl	232
2 Sekvens 16 – Identitet: Ikke å gi seg	260
2 Sekvens 17 – Identitet: Hvis de sier det er bra så skjønner du at det er bra	275
2 Sekvens 18 – Sosialt: Å treffe folk	299
2 Sekvens 25 – Identitet: Karakteren beskriver deg	454
2 Sekvens 24 – Identitet: Å ha det i kjeften	416

**INTERVJU 3****KATEGORISERING**

SEKVENSS	KATEGORI	NUMMER
1	Konsentrasjon	1-15
2	Struktur	43-49
3	Identitet	52-67
4	Sosialt	68-89
5	Identitet	80-89
6	Identitet	108-141
7	Identitet	142-150
8	Å mestre	157-164
9	Oppmuntring	165-179
10	Identitet	180-190
11	Identitet	191-207
12	Identitet, tillit	208-226
13	Gøy	227-243



---

14	Identitet	244-253
15	Mening = gode karakterer	254-287
16	Identitet	299-317
17	Identitet	318-336
18	Å gjøre og huske	404-442
19	Å mestre/vinne	443-459

### **INTERVJU 3 - MENINGSKONSENTRERING**

3 Sekvens 1 - Konsentrasjon: Å kunne konsentrere seg	6
3 Sekvens 2 - Struktur: Å bli strukturert	27
3 Sekvens 3 – Identitet: Å lære å trene mye	45
3 Sekvens 4 – Sosialt: Å være sammen med forskjellige	72
3 Sekvens 5 – Identitet: Å merke andres oppfatning	85
3 Sekvens 6 – Identitet: Å være midtpunkt og å tåle kjeft	117, 121
3 Sekvens 7 - Identitet: Å være usikker	149
3 Sekvens 8 - Å mestre: Å bli glad og motivert	162
3 Sekvens 9 - Oppmuntring: Å bli backet opp	177
3 Sekvens 10 – Identitet: Kommer an på hva du gjør på banen	190
3 Sekvens 11 – Identitet: Å være målbevisst, strukturert og sosial	199, 206
3 Sekvens 12 – Identitet: Å ha tillit	216
3 Sekvens 13 - Gøy: Gøy å få framgang	232
3 Sekvens 14 – Identitet: Å trene mye og jobbe hardt	247
3 Sekvens 15 - Mening= gode karakterer: Bra karakterer hvis du gidder	287
3 Sekvens 16 – Identitet: Å være og å gjøre riktig	299-317
3 Sekvens 17- Identitet: Å oppfatte andres oppfattelse	324, 325
3 Sekvens 18 - Å gjøre og å huske: å være i bevegelse og konkurrere	411, 414
3 Sekvens 19 - Å mestre og å vinne: Alle vil være på vinnerlaget	447

### **INTERVJU 3 - OVERKATEGORIER**

**HVA LÆRER JEG**

3 Sekvens 1 – Konsentrasjon: Å kunne konsentrere seg	6
3 Sekvens 2 - Struktur: Å bli strukturert	27
3 Sekvens 4 – Sosialt: Å være sammen med forskjellige	72

**HVORDAN LÆRER JEG**

3 Sekvens 8 - Å mestre: Å bli glad og motivert	162
3 Sekvens 9 – Oppmuntring: Å bli backet opp	177
3 Sekvens 12 – Identitet: Å ha tillit	216
3 Sekvens 13 - Gøy: Gøy å få framgang	232
3 Sekvens 18 - Å gjøre og å huske: å være i bevegelse og konkurrere	411, 414
3 Sekvens 19 - Å mestre og å vinne: Alle vil være på vinnerlaget	447

**HVORFOR LÆRER JEG**

3 Sekvens 3 - Identitet: Å lære å trene mye	45
3 Sekvens 5 - Identitet: Å merke andres oppfatning	85
3 Sekvens 6- Identitet: Å være midtpunkt og å tåle kjeft	117, 121
3 Sekvens 7- Identitet : Å være usikker	149
3 Sekvens 10 – Identitet: Kommer an på hva du gjør på banen	190
3 Sekvens 11 – Identitet: Å være målbevisst, strukturert og sosial	199, 206
3 Sekvens 14 – Identitet: Å trene mye og jobbe hardt	247
3 Sekvens 15- Mening- gode karakterer: Bra karakterer hvis du gidder	287
3 Sekvens 16 – Identitet: Å være og å gjøre riktig	299-317
3 Sekvens 17- Identitet: Å oppfatte andres oppfattelse	324, 325

## INTERVJU 4

### KATEGORISERING

SEKVENSS	KATEGORI	NUMMER
1	Forståelse/innsikt	16-43
1	Samhold	16-43
2	Å se og gjøre	44-52
3	Innsikt	59-70
4	Sosialt	71-92
5	Identitet	93-118
6	Å mestre	119-132
7	Vilje og oppmuntring	133-149
8	Oppmuntring	150-176
9	Identitet	188-201
10	Identitet	202-215
11	Å gjøre og å utøve	264-289
12	Sosialt	316-339
13	Identitet	340-352
14	Identitet	371-387
15	Identitet	410-420
16	Handlingskretsen	421-431
17	Alene vs. Sammen	434-443
18	Aktiv vs. Passiv læring	444-495
19	Tilpasset læring	491-495

### INTERVJU 4 - MENINGSKONSENTRERING

4 Sekvens 1 – Forståelse/innsikt: Å skjønne håndball og å skjønne andre	21
4 Sekvens 1 – Samhold: At håndball er en lagidrett	42
4 Sekvens 2 – Å se og gjøre: Å se på forbildene og prøve ut på banen	49

4 Sekvens 3 – Innsikt: Å finne ut hvordan jeg kan lære mer	64
4 Sekvens 4 – Sosialt: Å lære av andre. Å bli backet opp.	77
4 Sekvens 5 – Identitet: Å bli påvirket av andre	98
4 Sekvens 5 - Identitet: Å bli sett opp til	112
4 Sekvens 6 – Å mestre: Å få det til til slutt	131
4 Sekvens 7 – Vilje og oppmuntring: Gira på å klare det, men trenger backup.	141, 144
4 Sekvens 8 – Oppmuntring: Å være oppmerksomhetssjuk.	158
4 Sekvens 9 – Identitet: Å sette seg høyere forventninger etter hva andre tror	197
4 Sekvens 10 – Identitet: Å vite at jeg har noen der som har troen på meg	215
4 Sekvens 11 – Å gjøre og å utøve: Å lære litt for mye litt for fort	277
4 Sekvens 12 – Sosialt: Å være samlet om alt	322
4 Sekvens 13 – Identitet: Det jeg presterer bestemmer framtida	345
4 Sekvens 14 – Identitet: Å lære fort og ikke ha problemer	374
4 Sekvens 15 – Identitet: Å skjønne sjøl at du må jobbe	416
4 Sekvens 16 – Handlingskretsen: Å jobbe mer med ett konkret emne	428
4 Sekvens 17 – Alene vs. Sammen: Å jobbe for å få seg et liv	438
4 Sekvens 18 – Aktiv vs. Passiv læring: På håndballen ser du og prøver ut.	454
På skolen må du prøve ut sjøl og se om du lykkes.	449
4 Sekvens 19 – Tilpasset læring: Å lære det du er bygd for å lære	492

## INTERVJU 4 - OVERKATEGORIER

### HVA LÆRER JEG

4 Sekvens 1 – Samhold: At håndball er en lagidrett	42
--	----

### HVORDAN LÆRER JEG

4 Sekvens 1– Forståelse/innsikt: Å skjønne håndball og å skjønne andre	21
4 Sekvens 2 – Å se og gjøre: Å se på forbildene og prøve ut på banen	49
4 Sekvens 3 – Innsikt: Å finne ut hvordan jeg kan lære mer	64
4 Sekvens 4 – Sosialt: Å lære av andre. Å bli backet opp.	77
4 Sekvens 6 – Å mestre: Å få det til til slutt	131

4 Sekvens 7 – Vilje og oppmuntring: Gira på å klare det, men trenger backup.	141, 144
4 Sekvens 8 – Oppmuntring: Å være oppmerksomhetssjuk.	158
4 Sekvens 9 – Identitet: Å sette seg høyere forventninger etter hva andre tror	197
4 Sekvens 10 – Identitet: Å vite at jeg har noen der som har troen på meg	215
4 Sekvens 11 – Å gjøre og å utøve: Å lære litt for mye litt for fort	277
4 Sekvens 12 – Sosialt: Å være samlet om alt	322
4 Sekvens 16 – Handlingskretsen: Å jobbe mer med ett konkret emne	428
4 Sekvens 17 – Alene vs. Sammen: På skolen er det mer opp til deg sjøl	438
4 Sekvens 18 – Aktiv vs. Passiv læring: På håndballen ser du og prøver ut.	454
På skolen må du prøve ut sjøl og se om du lykkes.	449
4 Sekvens 19 – Tilpasset læring: Å lære det du er bygd for å lære	492
<b>HVORFOR LÆRER JEG</b>	
4 Sekvens 15 – Identitet: Å jobbe for å få seg et liv	416
4 Sekvens 5 – Identitet: Å bli påvirket av andre	98
4 Sekvens 5 - Identitet: Å bli sett opp til	112
4 Sekvens 13 – Identitet: Det jeg presterer bestemmer framtida	345
4 Sekvens 14 – Identitet: Å lære fort og ikke ha problemer	374

## 6.1.2 Oversikt 2: Sammenstillinger og mønster i sammenstillingen

### HVA

1 Sekvens 1 – Struktur: Å sette opp tid	6
1 Sekvens 5 - Faglig: Det lærer man	79
1 Sekvens 7 - Identitet: Å lære en del om meg sjøl	113
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap,	329
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om oppføre seg	342
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om meg sjøl	360
2 Sekvens 1 – Struktur: Å bli mer strukturert	6
2 Sekvens 3 – Stressmestring: Å kunne roe seg ned	47
2 Sekvens 3 – Faglig: Det gjør jeg.	51

2 Sekvens 20 – Faglig: Å lære kunnskap	319
2 Sekvens 23 - Identitet: Å lære hvilken vei du bør gå	390
2 Sekvens 25 – Identitet: Å lære hva du mestrer og ikke mestrer	435
3 Sekvens 1 – Konsentrasjon: Å kunne konsentrere seg	6
3 Sekvens 2 – Struktur: Å bli strukturert	27
3 Sekvens 4 – Sosialt: Å være sammen med forskjellige	72
4 Sekvens 1 – Samhold: At håndball er en lagidrett	42

## **HVORDAN**

1 Sekvens 3 - Å forstå: Inn med teskje	60
1 Sekvens 4 - Anerkjennelse: Å få ekstra skryt	68
1 Sekvens 5 - Se og gjøre: Å øve og herme	81
1 Sekvens 7 - Identitet: Å høre hva andre sier	113
1 Sekvens 8 - Mening: Å komme med egne innspill	128
1 Sekvens 10 - Oppmuntringer: Alle backer opp	189
1 Sekvens 14 -Trening/mål: Å trene veldig mye	296
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap, Å lære gjennom konkurranse	317
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære gjennom fag og folk	360
1 Sekvens 18 - Sosialt: Å like å lære det samme	408
1 Sekvens 19 - Identitet: Å kjenne nok	421
1 Sekvens 20 - Å gjøre, mening: Å sitte og pugge	534
1 Sekvens 21 - Aktivitet og mening: Å gjøre egne ting	575
1 Sekvens 22 - Prestasjonsstyrt anerkjennelse: Å gjøre en liten feil	684
2 Sekvens 2 – Talent: Å være skapt for å bli god	17
2 Sekvens 19 - Mål: Å ha nære forbilder	307
2 Sekvens 21 - Læremåter: Tavle, lese, lekser, prosjekt	333
2 Sekvens 22 – Identitet: På skolen er alle bare elever	345
2 Sekvens 26 - Å ha bruk for og å gjøre: Om å lære bådemed hue og kroppen	507
2 Sekvens 27 – Oppmuntringer: Om å være synlig eller usynlig	538
3 Sekvens 8 - Å mestre: Å bli glad og motivert	162

3 Sekvens 9 - Oppmuntring – Å bli backet opp	177
3 Sekvens 12 - Identitet – Å ha tillit	216
3 Sekvens 13- Gøy – Gøy å få framgang	232
3 Sekvens 15 - Mening- gode karakterer: Bra karakterer hvis du gidder	287
3 Sekvens 18 - Å gjøre og å huske: å være i bevegelse og konkurrere	411, 414
3 Sekvens 19 - Å mestre og å vinne: Alle vil være på vinnerlaget	447
4 Sekvens 1 – Forståelse/innsikt: Å skjønne håndball og å skjønne andre	21
4 Sekvens 2 – Å se og gjøre: Å se på forbildene og prøve ut på banen	49
4 Sekvens 3 – Innsikt: Å finne ut hvordan jeg kan lære mer	64
4 Sekvens 4 – Sosialt: Å lære av andre. Å bli backet opp.	77
4 Sekvens 6 – Å mestre: Å få det til til slutt	131
4 Sekvens 7 – Vilje og oppmuntring: Gira på å klare det, men trenger backup.	141, 144
4 Sekvens 8 – Oppmuntring: Å være oppmerksomhetssjuk.	158
4 Sekvens 9 – Identitet: Å sette seg høyere forventninger etter hva andre tror	197
4 Sekvens 10 – Identitet: Å vite at jeg har noen der som har troen på meg	215
4 Sekvens 11 – Å gjøre og å utøve: Å lære litt for mye litt for fort	277
4 Sekvens 12 – Sosialt: Å være samlet om alt	322
4 Sekvens 16 – Handlingskretsen: Å jobbe mer med ett konkret emne	428
4 Sekvens 17 – Alene vs. Sammen: På skolen er det mer opp til deg sjøl	438
4 Sekvens 18 – Aktiv vs. Passiv læring: På håndballen ser du og prøver ut.	454
På skolen må du prøve ut sjøl og se om du lykkes.	449
4 Sekvens 19 – Tilpasset læring: Å lære det du er bygd for å lære	492
<b>HVORFOR</b>	
1 Sekvens 2 - Identitet: Å oppnå et nivå høyere enn andre	35, 36
1 Sekvens 6 - Sosialt: Å ha samme interesser	104
1 Sekvens 9 - Å vinne: Å ha det gøy og sosialt	155
1 Sekvens 11 - Identitet: Hva andre synes om deg	208
1 Sekvens 12 - Bli bedre: Å trene for framtida	209
1 Sekvens 13 - Identitet: Å bli bedre i noe	286
1 Sekvens 17 - Mening: Å ha bruk for	369

2 Sekvens 2 – Identitet: Vinnervilje	18
2 Sekvens 13 - Eksklusiv identitet: Å få til ting som andre ikke mestrer	219
2 Sekvens 14 - Ikke viktig: Håndball er gøy	232
2 Sekvens 15 – Identitet: Å bli sint på seg sjøl	232
2 Sekvens 16 – Vilje: Ikke å gi seg	260
2 Sekvens 17 – Identitet: Hvis de sier det er bra så skjønner du at det er bra	275
2 Sekvens 18 – Sosialt: Å treffe folk	299
2 Sekvens 24 – Identitet: Å ha det i kjeften	416
2 Sekvens 25 – Identitet: Karakteren beskriver deg	454
3 Sekvens 3 - Identitet – Å lære å trene mye	45
3 Sekvens 5 – Identitet: Å merke andres oppfatning	85
3 Sekvens 6 – Identitet: Å være midtpunkt og å tåle kjeft	121, 117
3 Sekvens 7 – Identitet: Å være usikker	149
3 Sekvens 10 – Identitet: Kommer an på hva du gjør på banen	190
3 Sekvens 11 - Identitet: Å være målbevisst, strukturert og sosial	199, 206
3 Sekvens 14 – Identitet: Å trene mye og jobbe hardt	247
3 Sekvens 16 – Identitet: Å være og å gjøre riktig	299-317
3 Sekvens 17 - Identitet: Å oppfatte andres oppfattelse	324, 235
4 Sekvens 5 – Identitet: Å bli påvirket av andre	98
4 Sekvens 5 - Identitet: Å bli sett opp til	112
4 Sekvens 15 – Identitet: Å jobbe for å få seg et liv	416
4 Sekvens 13 – Identitet: Det jeg presterer bestemmer framtida	345
4 Sekvens 14 – Identitet: Å lære fort og ikke ha problemer	374



---

## MØNSTER I SAMMENSTILLINGEN

### HVA-SPØRSMÅLET

#### HVA

##### *STRUKTUR*

1 Sekvens 1 – Struktur: Å sette opp tid	6
2 Sekvens 1 – Struktur: Å bli mer strukturert	6
2 Sekvens 3 – Stressmestring: Å kunne roe seg ned	47
3 Sekvens 1 - Konsentrasjon – Å kunne konsentrere seg	6
3 Sekvens 2 - Struktur – Å bli strukturert	27

##### *FAGLIG*

1 Sekvens 5- Faglig: Det lærer man	79
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap,	329
2 Sekvens 3 – Faglig: Det gjør jeg.	51
2 Sekvens 20 – Faglig: Å lære kunnskap	319

##### *IDENTITET*

1 Sekvens 7- Identitet: Å lære en del om meg sjøl	113
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om oppføre seg	342
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om meg sjøl	360
2 Sekvens 23 – Identitet: Å lære hvilken vei du bør gå	390
2 Sekvens 25 – Identitet: Å lære hva du mestrer og ikke mestrer	435

##### *SOSIALT*

3 Sekvens 4 - Sosialt: Å være sammen med forskjellige	72
4 Sekvens 1 – Samhold: At håndball er en lagidrett	42

**HVORDAN****LÆRINGSMETODER**

1 Sekvens 3 - Å forstå: Inn med teskje	60
1 Sekvens 5 - Se og gjøre: Å øve og herme	81
1 Sekvens 7 - Identitet: Å høre hva andre sier	113
1 Sekvens 14 - Trening/mål: Å trene veldig mye	296
1 Sekvens 15 - Faglig: Å få kunnskap, Å lære gjennom konkurranse	317
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære gjennom fag og folk	360
1 Sekvens 18 - Sosialt: Å like å lære det samme	408
1 Sekvens 19 - Identitet: Å kjenne nok	421
1 Sekvens 20 - Å gjøre, mening: Å sitte og pugge	534
2 Sekvens 2 – Talent: Å være skapt for å bli god	17
2 Sekvens 19 - Mål: Å ha nære forbilder	307
2 Sekvens 21 - Læremåter: Tavle, lese, lekser, prosjekt	333
2 Sekvens 26 - Å ha bruk for og å gjøre: Om å lære både med hode og kroppen	507
3 Sekvens 15 - Mening- gode karakterer – Bra karakterer hvis du gidder	287
3 Sekvens 18 - Å gjøre og å huske – å være i bevegelse og konkurrere	411, 414
4 Sekvens 1 – Forståelse/innsikt: Å skjønne håndball og å skjønne andre	21
4 Sekvens 2 – Å se og gjøre: Å se på forbildene og prøve ut på banen	49
4 Sekvens 11 – Å gjøre og å utøve: Å lære litt for mye litt for fort	277
4 Sekvens 12 – Sosialt: Å være samlet om alt	322
4 Sekvens 16 – Handlingskretsen: Å jobbe mer med ett konkret emne	428
4 Sekvens 18 – Aktiv vs. Passiv læring: På håndballen ser du og prøver ut.	454
På skolen må du prøve ut sjøl og se om du lykkes.	449
4 Sekvens 19 – Tilpasset læring: Å lære det du er bygd for å lære	492

**OM Å BLI SETT OG OM Å BLI BACKET OPP**

1 Sekvens 4- - Anerkjennelse: Å få ekstra skryt	68
1 Sekvens 10 - Oppmuntringer: Alle backer opp	189
1 Sekvens 22 - Prestasjonsstyrt anerkjennelse: Å gjøre en liten feil	684

---

2 Sekvens 22 – Identitet: På skolen er alle bare elever	345
2 Sekvens 27 – Oppmuntringer: Om å være synlig eller usynlig	538
3 Sekvens 9 – Oppmuntring: Å bli backet opp	177
3 Sekvens 12 - Identitet – Å ha tillit	216
4 Sekvens 4 – Sosialt: Å lære av andre. Å bli backet opp.	77
4 Sekvens 7 – Vilje og oppmuntring: Gira på å klare det, men trenger backup.	141, 144
4 Sekvens 8 – Oppmuntring: Å være oppmerksomhetssjuk.	158
4 Sekvens 9 – Identitet: Å sette seg høyere forventninger etter hva andre tror	197
4 Sekvens 10 – Identitet: Å vite at jeg har noen der som har troen på meg	215
4 Sekvens 17 – Alene vs. Sammen: På skolen er det mer opp til deg sjøl	438

### ***OM Å MESTRE***

3 Sekvens 8 - Å mestre: Å bli glad og motivert	162
3 Sekvens 13 – Gøy: Gøy å få framgang	232
3 Sekvens 19 - Å mestre og å vinne: Alle vil være på vinnerlaget	447
4 Sekvens 6 – Å mestre: Å få det til til slutt	131

### ***MENING OG INNSIKT***

1 Sekvens 8 - Mening: Å komme med egne innspill	128
1 Sekvens 21 - Aktivitet og mening: Å gjøre egne ting	575
4 Sekvens 3 – Innsikt: Å finne ut hvordan jeg kan lære mer	64

### **HVORFOR**

#### ***GØY VS. NØDVENDIG***

1 Sekvens 6- Sosialt: Å ha samme interesser	104
1 Sekvens 9- Å vinne: Å ha det gøy og sosialt	155
1 Sekvens 12 - Bli bedre: Å trene for framtida	209
1 Sekvens 17 - Mening: Å ha bruk for	369
2 Sekvens 18 – Sosialt: Å treffe folk	299
2 Sekvens 14 - Ikke viktig: Håndball er gøy	232
4 Sekvens 15 – Identitet: Å jobbe for å få seg et liv	416

---

4 Sekvens 13 – Identitet: Det jeg presterer bestemmer framtida	345
<b>EKSKLUSIV IDENTITET</b>	
1 Sekvens 2- Identitet: Å oppnå et nivå høyere enn andre	35, 36
1 Sekvens 11 Identitet: Hva andre synes om deg	208
1 Sekvens 13 Identitet: Å bli bedre i noe	286
2 Sekvens 13 - Eksklusiv identitet: Å få til ting som andre ikke mestrer	219
2 Sekvens 15 – Identitet: Å bli sint på seg sjøl	232
2 Sekvens 16 – Identitet: Ikke å gi seg	260
2 Sekvens 17 – Identitet: Hvis de sier det er bra så skjønner du at det er bra	275
2 Sekvens 2 – Identitet: Vinnervilje	18
2 Sekvens 25 – Identitet: Karakteren beskriver deg	454
2 Sekvens 24 – Identitet: Å ha det i kjeften	416
3 Sekvens 3 – Identitet: Å lære å trene mye	45
3 Sekvens 6 – Identitet: Å være midtpunkt og å tåle kjeft	121, 117
3 Sekvens 11- Identitet: Å være målbevisst, strukturert og sosial	199, 206
3 Sekvens 14 Identitet: Å trene mye og jobbe hardt	247
3 Sekvens 5 - Identitet- Å merke andres oppfatning	85
3 Sekvens 7 – Identitet: Å være usikker	149
3 Sekvens 10 - Identitet: Kommer an på hva du gjør på banen	190
3 Sekvens 16 - Identitet: Å være og å gjøre riktig	299-317
3 Sekvens 17 - Identitet: Å oppfatte andres oppfattelse	324, 325
4 Sekvens 5 – Identitet: Å bli påvirka av andre	98
4 Sekvens 5 - Identitet: Å bli sett opp til	112
4 Sekvens 14 – Identitet: Å lære fort og ikke ha problemer	374

## 6.2 ANALYSEN AV HVORDAN-SPØRSMÅLET

### 6.2.1 Oversikt 3: Identitetskategorien samlet – mønstre og overkategorier

#### **HVA OG HVEM**

1 Sekvens 7- Identitet: Å lære en del om meg sjøl	113
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om oppføre seg	342
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære om meg sjøl	360
4 Sekvens 14 – Identitet: Å lære fort og ikke ha problemer	374
2 Sekvens 23 – Identitet: Å lære hvilken vei du bør gå	390
2 Sekvens 25 – Identitet: Å lære hva du mestrer og ikke mestrer	435
3 Sekvens 5 – Identitet: Å merke andres oppfatning	85
3 Sekvens 14 - Identitet: Å trene mye og jobbe hardt	247
4 Sekvens 9 – Identitet: Å sette seg høyere forventninger etter hva andre tror	197
1 Sekvens 11 - Identitet: Hva andre synes om deg	208
2 Sekvens 17 – Identitet: Hvis de sier det er bra så skjønner du at det er bra	275
1 Sekvens 7 - Identitet: Å høre hva andre sier	113
1 Sekvens 19 - Identitet: Å kjenne nok	421
1 Sekvens 16 - Identitet: Å lære gjennom fag og folk	360
3 Sekvens 3 – Identitet: Å lære å trene mye	45
3 Sekvens 17 - Identitet: Å oppfatte andres oppfattelse	324, 325
4 Sekvens 5 – Identitet: Å bli påvirka av andre	98
4 Sekvens 5 - Identitet: Å bli sett opp til	112
4 Sekvens 10 – Identitet: Å vite at jeg har noen der som har troen på meg	215
3 Sekvens 12 - Identitet: Å ha tillit	216
2 Sekvens 25 – Identitet: Karakteren beskriver deg	454
2 Sekvens 22 – Identitet: På skolen er alle bare elever	345

**EKSKLUSIVITET VS. KONFORMITET**

1 Sekvens 2 - Identitet: Å oppnå et nivå høyere enn andre	35,36
1 Sekvens 13 - Identitet: Å bli bedre i noe	286
2 Sekvens 2 – Identitet: Vinnervilje	18
2 Sekvens 15 – Identitet: Å bli sint på seg sjøl	232
2 Sekvens 24 – Identitet: Å ha det i kjeften	416
3 Sekvens 6 - Identitet: Å være midtpunkt og å tåle kjeft	117, 121
3 Sekvens 7 – Identitet: Å være usikker	149
3 Sekvens 10 - Identitet: Kommer an på hva du gjør på banen	190
3 Sekvens 11 - Identitet: Å være målbevisst, strukturert og sosial	199, 206
3 Sekvens 16 – Identitet: Å være og å gjøre riktig	299-317
4 Sekvens 15 – Identitet: Å jobbe for å få seg et liv	416
4 Sekvens 13 – Identitet: Det jeg presterer bestemmer framtida	345

## 6.3 INTERVJUGUIDEN

### **Presentere meg**

#### **Anonymitetsbeskyttelse**

- ingen vil få vite hvem som har svart.
- ingen vil få lytte til båndet

### **Innledning**

- forklare hensikten med intervjuet:

Jeg ønsker å få vite noe om hva ungdom tenker om læring, hva er læring for deg, hva lærer du og i hvilke situasjoner lærer du. Når vi prater om læring prater vi ofte om det vi lærer på skolen. Men vi mennesker lærer i andre situasjoner også. Vi kan for eksempel tenke at vi lærer noe når vi er sammen med venner, når vi er sammen med familien, når vi spiller håndball osv. På den måten kan vi si at læring foregår overalt.

Vi kan også si at det du lærer ikke bare er skolefag sånn som norsk og matte. Det kan for eksempel også være å lære hvordan vi skal oppføre oss, eller det kan være å lære ei spesiell finte i håndball.

Nå skal jeg stille deg ganske mange spørsmål om håndball og skole. Noen av spørsmålene er kanskje litt vanskelige å svare på, men vi prøver og ser hvordan det går og så må du bare spørre underveis.

## ÅPNINGSSPØRSMÅL

Det er mange som sier at jenter som er flinke i håndball også er flinke på skolen. Hva tenker du om det?

*Oppfølging:* Hva mener du med ”å være flink til å spille håndball”?

Hva mener du med ”å være flink på skolen”?

## HÅNDBALL

1) Du er jo på landslaget – det betyr at du er veldig god til å spille håndball og det betyr at du har lært mye. Hva vil du si er nødvendig å lære for å bli en god håndballspiller?

2) Kan du fortelle om en gang som du synes at du lærte noe på håndballen?

*Oppfølging:* Hva var det du lærte?

Åssen lærte du det?

Åssen skjønte du at det var sånn du skulle gjøre det?

(vil du si at læringen var det treneren sa, eller det du lærte da du gjorde det?)

Åssen opplevde du det inni deg da du fikk det til?

*Spørsmål med utgangspunkt i kategoriene i Læringsprosjektet – faglig, sosialt, personlig, framtid, med mening, praksis, identitet, fellesskap som dybdekategorier – dimensjoner som jf. Wenger og også Illeris skal romme ”hele læringsbegrepet”.*

**FAGLIG:**

Kan du si noe om hva du synes at du lærer på håndballbanen?

Lærer du noe mer?

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Lærer du finter, skudd, taktikk, regler osv? Hvordan?

**Fellesskap:** Synes du at du lærer noe om å være sammen med andre? På hvilken måte?

**Identitet:** Synes du at du lærer noe om deg sjøl som person/menneske – hvem du egentlig er? Hvordan?

**Mening:** Gir det du lærer på håndballen mening for deg? På hvilken måte?

Er det samsvar mellom det du ønsker å lære og det du lærer?(evt. kanskje forklare med: hva er viktig for deg å lære på håndballen og hvorfor er det viktig?)

**SOSIALT:**

Håndball er jo en lagidrett, dere er flere jenter som spiller sammen. Dere har en trener og det er flere andre som er med rundt laget. Kan du si noe om hvordan du opplever det sosiale på håndballen?

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Betyr det sosiale noe for din utvikling som håndballspiller? På hvilken måte?

**Fellesskap:** Betyr det at dere er et lag/en prestasjonsgruppe (at det er en frivillig aktivitet) noe for fellesskapet dere i mellom? På hvilken måte?

**Identitet:** Tror du at disse personene har noe å si for hvordan du oppfatter deg sjøl som person? På hvilken måte?

**Mening:** Hva betyr håndballmiljøet for deg? Er det viktig? (spillere, trenere, andre)

**PERSONLIG:**

Synes du at det du lærer på håndballbanen gjør noe med deg som person, den du er?

Kan du si noe mer om det?



---

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Når du lærer deg ei ny finte eller laget lærer en ny kombinasjon – kan du si noe som hva du tenker inni deg når du klarer noe du ikke har klart før?

Har du opplevd at du ikke får til noe du skulle ønske at du greide? Kan du si noe om åssen det var?

**Fellesskap:** Hvordan opplever du at de andre i håndballmiljøet tenker om deg – både som person og som håndballspiller?

**Identitet:** Det du lærer på håndballbanen og det du opplever at andre tenker om deg - tror du at det gjør noe med deg som person, hvem du egentlig er?

**Mening:** Opplever du at det du lærer om deg sjøl på håndballen er viktig? På hvilken måte er det viktig?

**FRAMTID:**

Hvis vi tenker på framtida: synes du at du gjennom håndballen lærer noe om hva du kan få ut av livet ditt i framtida? Hva er det du lærer?

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Lærer du noe som du tror du vil få bruk for i framtida? På hvilken måte vil du få bruk for det?

**Fellesskap:** Vil du si at trenere og medspillere påvirker hva du tror at du kan få ut av livet ditt i framtida? På hvilken måte?

**Identitet:** Lærer du noe om deg sjøl som du tror kan ha betydning for hva du vil gjøre i framtida?

**Mening:** Gir det du lærer på håndballen mening/er det viktig/får du bruk for det i forhold til det du vil gjøre i framtida?

**AVSLUTNINGSSPØRSMÅL**

Hva er dine viktigste grunner til å spille håndball?

Hva tror du er grunnen til at du er blitt så god til å spille håndball?

**SKOLE**

Nå har vi pratet mye om læring og om at læring ikke bare er noe som skjer i timene på skolen. Men det skjer jo mye læring på skolen også – både i timene og i friminuttene.

Hva mener du er viktig å lære på skolen?

1) Kan du fortelle om en gang som du følte at du lærte mye på skolen?

Åssen lærte du det?

Åssen skjønnte du at det var sånn du skulle gjøre det?

(vil du si at læringen var det du lærte av læreren din, eller det du lærte da du gjorde ”regnestykket”?)

Åssen opplevde du det inni deg da du skjønnte at du hadde lært noe nytt?

*Spørsmål med utgangspunkt i kategoriene i Læringsprosjektet – faglig, sosialt, personlig og framtid, med mening, praksis, identitet, fellesskap som dybdekategorier – dimensjoner som jf. Wenger og også Illeris skal romme ”hele læringsbegrepet”.*

**FAGLIG:**

Kan du si noe om hva du synes at du lærer på skolen? Lærer du noe mer?

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Synes du at du lærer faglige kunnskaper (norsk, matte, naturfag, gym, engelsk osv.) ? Hvordan?

**Fellesskap:** Synes du at du lærer noe om å være sammen med andre? Hvordan lærer du det?

---

**Identitet:** Synes du at du lærer noe om deg sjøl som person? Hvordan?

**Mening:** Gir det du lærer på skolen mening for deg? På hvilken måte?

Evt. er det samsvar mellom det du ønsker å lære og det du må lære for å få gode karakterer? (evt. er det du lærer på skolen viktig for deg? Hvorfor?)

## SOSIALT:

På skolen er du en del av en klasse og dere har mange forskjellige lærere.

Kan du si noe om hvordan du opplever det sosiale på skolen?

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Betyr det sosiale noe for at du skal lære fagkunnskaper? På hvilken måte (lærere, medelever)?

**Fellesskap:** Betyr skolen (rammene – det at de må være der hver dag, at det er bestemte fag og timer) noe for fellesskapet mellom dere elevene og mellom lærerne og elevene? På hvilken måte?

**Identitet:** Opplever du at lærere/medelever påvirker hvordan du oppfatter deg sjøl som person? På hvilken måte?

**Mening:** Hva betyr miljøet på skolen for deg? (medelever/lærere)

## PERSONLIG:

Synes du at det du lærer på skolen gjør noe med deg som person, hvem du egentlig er, hva du vil med livet ditt?

Kan du si noe mer om det?

*Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Når du lærer noe nytt på skolen – når dere for eksempel lærer noe nytt i matte eller dere lærer noe nytt i historie eller dere finner ut hvordan dere skal samarbeide i en prosjektoppgave – kan du si noe om hva du tenker inni deg når du får det til?

Har du opplevd at det har være noe du absolutt ikke skjønner? Kan du si noe om hvordan du opplevde det?

**Fellesskap:** Hvordan opplever du at lærere og andre elever tenker om deg– både som person og som elev?

**Identitet:** Det du lærer på skolen og det du opplever at andre på skolen tenker om deg - tror du at det gjør noe med deg som person, den du er?

**Mening:** Opplever du at det du lærer om deg sjøl på skolen er viktig for deg? Hva er det som er viktig?

## **FRAMTID:**

Hvis vi tenker på framtida: synes du at du lærer noe på skolen om hva du kan få ut av livet ditt i framtida? Hva er det du lærer?

### *Oppfølgingsspørsmål:*

**Praksis:** Tror du at du vil få bruk for det du lærer på skolen i framtida? På hvilken måte?

**Fellesskap:** Vil du si at lærere og andre elever på skolen påvirker hva du tror at du kan få ut av livet ditt i framtida? På hvilken måte?

**Identitet:** Det du lærer om deg sjøl på skolen – tror du at det har noen betydning for hva du vil gjøre i framtida?

**Mening:** Gir det du lærer på skolen mening/er det viktig/får du bruk for det i forhold til det du ønsker å gjøre i framtida? På hvilken måte?

## **AVSLUTNINGSSPØRSMÅL**

Hva er det viktigste du lærer på skolen?

Hvordan skulle skolen vært for at du skulle lære best mulig?

## **SKOLE OG HÅNDBALL**

1) Er det noe du lærer på håndballen som du ikke lærer på skolen?

Er det noe du lærer på skolen som du ikke lærer på håndballen?

2) Hvis du sammenligner hvordan du lærer på skolen og hvordan du lærer på håndballen – vil du si at det er noen forskjeller? Er det noen likheter?

3) Vil du si at du husker det du lærer på håndballen etter at det har gått en tid?

Hvorfor tror du at du husker/ikke husker det?

4) Vil du si at du husker det du lærer på skolen etter at det har gått en tid?

Hvorfor tror du at du husker/ikke husker det?

5)Får du ofte oppmuntringer på håndballen? Hvem får du det fra? I hvilke situasjoner?

6) Får du ofte oppmuntringer på skolen? Hvem får du det fra? I hvilke situasjoner?

7) Synes du at det er noe skolen og håndballen kunne lære av hverandre?

8) Hva tror du at du gjør i framtida? Hva håper du at du gjør i framtida?